

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA  
LITERATURA



**TESIS DOCTORAL**

**AFECTIVIDAD Y COMPETENCIA EXISTENCIAL  
EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA  
(ELE): APLICACIONES DIDÁCTICAS PARA  
ESTUDIANTES BRASILEÑOS**

DOCTORANDO:

**PAULO ROBERTO MARINS DE ANDRADE**

DIRECTORES:

Prof. Dr<sup>a</sup> **Cristina Pérez Valverde**  
Prof. Dr. **Juan Ramón Guijarro Ojeda**

GRANADA

2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Paulo Roberto Marins de Andrade  
D.L.: GR 915-2012  
ISBN: 978-84-694-6940-8



# Tesis Doctoral

## **AFECTIVIDAD Y COMPETENCIA EXISTENCIAL EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE): APLICACIONES DIDÁCTICAS PARA ESTUDIANTES BRASILEÑOS**

PRESENTADA POR EL DOCTORANDO

PAULO ROBERTO MARINS DE ANDRADE

DIRIGIDA POR LOS DIRECTORES:

Profª Drª Cristina Pérez Valverde

Prof. Dr. D. Juan Ramón Guijarro  
Ojeda

GRANADA, 2011



La presente Tesis Doctoral ha sido realizada por el licenciado D. Paulo Roberto Marins de Andrade, bajo la dirección de los profesores: Dr. Juan Ramón Guijarro Ojeda y de la Dra. Cristina Pérez Valverde, para aspirar el grado de Doctor.

Granada, a 8 de junio de 2011

Fdo. Paulo Roberto Marins de Andrade

Dña Cristina Pérez Valverde, y D. Juan Ramón Guijarro Ojeda, profesores del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, como directores de esta tesis presentada para aspirar al título de Doctor por Paulo Roberto Marins de Andrade

**HACEN CONSTAR:**

**Que la tesis titulada “Afectividad y competencia existencial en español como lengua extranjera (ELE): Aplicaciones didácticas para estudiantes brasileños” realizada por el citado doctorando reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación pública.**

Granada, a 8 de junio de 2011

Fdo. Cristina Pérez Valverde

Fdo. Juan Ramón Guijarro Ojeda



“La enseñanza que deja huella no es la que se hace  
de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón.”

(Howard G. Hendricks)





## ÍNDICE

Lista de cuadros, figuras y gráficos .....	14
Agradecimientos .....	17
1.INTRODUCCIÓN .....	19
1.1 <b>Relevancia y significado</b> .....	21
1.2 <b>Organización del trabajo</b> .....	22
1.3 <b>Planteamiento metodológico</b> .....	24
1.3.1 <i>Justificación</i> .....	24
1.3.2 <i>Formulación del problema</i> .....	25
1.3.3 <i>Diseño</i> .....	25
2.OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA TESIS .....	27

## PARTE I EL ESTUDIO PILOTO

INTRODUCCIÓN .....	31
<b>CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO</b> .....	33
1.1 HACIA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EXISTENCIAL .....	35
1.1.1 <b>Las competencias humanas</b> .....	35
1.1.2 <b>El “saber ser”: La competencia existencial</b> .....	43
1.1.3 <b>Factores afectivo-existenciales que conforman la enseñanza-aprendizaje de ELE</b> .....	53
1.1.3.1 <i>La motivación</i> .....	54
1.1.3.1.1 El enfoque cognitivo de la motivación .....	57
1.1.3.1.2 Tipos de motivación .....	58
1.1.3.2.3 Otras miradas sobre el estudio de la motivación.....	61
1.1.3.2 <i>La autonomía</i> .....	65

<b>1.1.3.3</b>	<i>La ansiedad</i>	70
<b>1.1.3.4</b>	<i>La autoestima</i>	72
<b>1.1.3.5</b>	<i>La empatía</i>	77
<b>1.1.3.6</b>	<i>Las actitudes</i>	79
<b>1.1.3.7</b>	<i>Los valores</i>	88
1.1.3.7.1	Perspectiva filosófica	89
1.1.3.7.2	Perspectiva psicológica	92
1.1.3.7.3	Perspectiva sociológica	94
1.1.3.7.4	Las propiedades de los valores	96
1.1.3.7.5	La jerarquía de los valores	97
<b>1.1.4</b>	<b>Teorías que permean el desván de lo afectivo</b>	98
<b>1.1.4.1</b>	<i>El filtro afectivo según Krashen</i>	100
1.4.1.1.1	El filtro afectivo y las demás hipótesis de Krashen	100
1.4.1.1.2	Implicaciones de las hipótesis de Krashen	105
<b>1.1.4.2</b>	<i>Estrategias y estilos de aprendizaje</i>	104
1.1.4.2.1	Estrategias de aprendizaje	106
-	<i>El modelo estratégico de Oxford</i>	114
-	<i>Estrategias cognitivas</i>	117
-	<i>Estrategias metacognitivas</i>	119
-	<i>Estrategias afectivas</i>	121
1.1.4.2.2	Estilos de aprendizaje	127
-	<i>Tipos de personalidad</i>	130
-	<i>Preferencias sensoriales</i>	132
-	<i>Diferencias biológicas</i>	133
-	<i>Temperamentos</i>	134
<b>1.1.4.3</b>	<i>Estilos de aprendizaje frente a metodologías</i>	138
<b>1.1.4.4</b>	<i>Estilos de aprendizaje frente a afectividad</i>	141
<b>1.1.4.5</b>	<i>Las inteligencias múltiples según Gardner</i>	142
-	Las siete principales inteligencias	143
-	Otras consideraciones sobre las inteligencias	147
<b>1.1.4.6</b>	<i>La inteligencia emocional según Goleman</i>	152
<b>1.1.4.7</b>	<i>La inteligencia espiritual según Torralba</i>	153
<b>1.2</b>	<b>HACIA UN ACERCAMIENTO DEL COMPONENTE EXISTENCIAL- AFECTIVO EN LAS METODOLOGÍAS DE LE</b>	166
<b>1.2.1</b>	<b>El componente afectivo en las metodologías de idiomas</b>	167
<b>1.2.2</b>	<b>Por un enfoque integrador en la enseñanza de lengua</b>	174
<b>1.2.3</b>	<b>Enseñanza frente a aprendizaje</b>	179
<b>1.2.4</b>	<b>Cultura frente a estilos cognitivos</b>	182
<b>1.2.5</b>	<b>Por un proceso de cambio de paradigmas</b>	183
<b>1.3</b>	<b>BREVE RECORRIDO POR LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN BRASIL</b>	186
<b>1.3.1</b>	<b>PCN (Parámetros Curriculares Nacionales)</b>	193

1.3.1.1	<i>Los papeles y la nueva estructura de la educación brasileña</i> .....	196
1.3.1.2	<i>La organización de los Parámetros</i> .....	197
1.3.1.3	<i>Conocimiento de lengua extranjera moderna según los PCN</i> .....	198
1.3.1.4	<i>Competencias y habilidades en las lenguas extranjeras modernas</i> .....	199
1.3.2	<b>PCN+ Orientaciones Educativas Complementarias a los Parámetros Curriculares Nacionales</b> .....	201
1.3.2.1	<i>La enseñanza de lengua extranjera moderna según el PCN+</i> .....	205
1.3.2.2	<i>Selección de los contenidos en lengua extranjera</i> .....	206
	<b>CAPÍTULO II. DESARROLLO METODOLÓGICO</b> .....	213
2.1	<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	215
2.1.1	<b>La investigación cualitativa</b> .....	215
2.1.2	<b>Tipo de investigación</b> .....	220
2.1.3	<b>El diseño de la investigación</b> .....	222
2.2	<b>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS</b> .....	230
2.3	<b>DETERMINACIÓN DE LAS VARIABLES Y SUBVARIABLES</b> .....	231
2.3.1	<b>Contexto</b> .....	231
2.3.1.1	<i>Localización de la investigación</i> .....	232
2.3.1.2	<i>El Centro Interescolar de Lenguas (CIL)</i> .....	233
2.3.2	<b>Participantes</b> .....	233
2.3.2.1	<i>Alumnado participante</i> .....	235
2.3.2.2	<i>Profesorado participante</i> .....	236
2.3.3	<b>Metodología del Centro investigado</b> .....	236
2.3.3.1	<i>Metodología de los Centros Interescolar de Lengua (CIL)</i> .....	237
2.3.3.2	<i>La evaluación del rendimiento escolar</i> .....	241
2.3.3.3	<i>La coordinación pedagógica</i> .....	242
2.4	<b>INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS</b> .....	242
2.4.1	<b>El cuestionario</b> .....	243
2.4.2	<b>Observación de las clases</b> .....	243
2.4.3	<b>La entrevista</b> .....	245
2.4.4	<b>Análisis de contenidos</b> .....	246
	<b>CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN...</b> .....	247
3.1	<b>ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS</b> .....	249
3.1.1	<b>Cuestionario del alumnado</b> .....	249
3.1.2	<b>Cuestionario del profesorado</b> .....	265
3.2	<b>ANÁLISIS DE LAS CLASES</b> .....	275

3.2.1 Clase nº 1 .....	275
3.2.2 Clase nº 2 .....	276
3.2.3 Clase nº 3 .....	281
3.2.4 Clase nº 4 .....	291
3.2.5 Clase nº 5 .....	295
3.2.6 Clase nº 6 .....	300
3.2.7 Clase nº 7 .....	300
3.2.8 Clase nº 8 .....	306
3.2.9 Clase nº 9 .....	311
3.2.10 Clase nº 10 .....	319
3.2.11 Clase nº 11 .....	326
3.2.12 Clase nº 12 .....	330
3.3 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS .....	332
3.3.1 Entrevista con el alumnado .....	332
3.3.2 Entrevista con la profesora .....	351
3.4 TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS .....	358
<b>CONCLUSIONES PARCIALES -1º PARTE .....</b>	<b>372</b>

## **II. PARTE**

### **PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS BASADAS EN EL ESTUDIO PILOTO**

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>381</b>
<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>386</b>
<b>CAPÍTULO I. MARCO DIDÁCTICO DE LA MÚSICA COMO RECURSO EXISTENCIAL-AFECTIVO EN LE .....</b>	<b>387</b>
1.1 MÚSICA, LENGUAJE E INTERCULTURALIDAD .....	389
1.2 MÚSICA, EDUCACIÓN Y AFECTIVIDAD/EXISTENCIALIDAD .....	393

<b>1.2.1 El efecto Mozart en el aprendizaje</b> .....	396
1.3 LA MÚSICA Y LAS CANCIONES COMO ESTRATEGIA AFECTIVA. ....	397
<b>1.3.1 Criterios para la elección de canciones</b> .....	399
<b>1.3.2 Trabajar con música y canciones</b> .....	401
1.4 MÚSICA Y CANCIONES EN LE/ELE. ....	403
<b>1.4.1 ¿Cómo usar música y canciones en el aula de ELE?</b> .....	408
<b>1.4.2 Tipología y técnicas de manipulación textual: metodología didáctica</b> ....	410
1.5 INVESTIGACIONES SOBRE EL USO DE CANCIONES PARA LA CLASE DE ELE .....	412
<b>1.5.1 Estudios de Tim Murphey</b> .....	412
<b>1.5.2 Estudios de Javier Santos Asensi</b> .....	415
<b>1.5.3 Estudios de Rocío Santamaría</b> .....	415
<b>1.5.4 Estudios de Abio y Barandela</b> .....	416
<b>1.5.5 Estudios de Jiménez, Martín y Puigdevall</b> .....	417
<b>1.5.6 Estudios de Carmen Mata Barreiro</b> .....	418
<b>1.5.7 Estudios de Gabriela López Bono</b> .....	419
<b>1.5.8 Estudios de Rocío Díaz Bravo</b> .....	420
<b>1.5.9 Estudios de Silvia Betti</b> .....	420
<b>1.5.10 Estudios de Manuel Bodoy</b> .....	421
1.6 PROPUESTAS Y MODELOS DIDÁCTICOS SOBRE EL USO DE CANCIONES EN LA CLASE DE IDIOMAS .....	421
<b>1.6.1 La propuesta de Daniel Madrid <i>et al.</i></b> .....	422
<b>1.6.2 La propuesta de Emmanuelle Rassart</b> .....	423
<b>1.6.3 El modelo de Antequera Alcalde</b> .....	424
<b>1.6.4 El modelo de Hernandez Mercedez</b> .....	426
 <b>CAPÍTULO II. DESARROLLO DE LAS PROPUESTAS</b> .....	429
 2.1 IDEA MATRIZ: MÚSICA, AFECTIVIDAD Y ENSEÑANZA DE ELE – UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INTERCULTURAL. ....	431
2.2. APLICACIONES DIDÁCTICAS CON CANCIONES VERSIONADAS – INTEGRANDO LAS DESTREZAS Y LA COMPETENCIA EXISTENCIAL .....	434
<b>2.2.1 Las canciones versionadas de un idioma a otro</b> .....	435
<b>2.2.1.1 Ventajas e inconvenientes de trabajar con la versión de canciones</b> 237	
<b>2.2.1.2 Canciones españolas y sus versiones al portugués</b> .....	240
<b>2.2.1.3 Canciones brasileñas y sus versiones al español</b> .....	243
<b>2.2.2 Emociones y cognición: la música, las versiones y los hemisferios del cerebro</b> .....	444
<b>2.2.3 Propuesta de andamiaje para esta actividad: un ejercicio de creatividad</b> .....	446
<b>2.2.4 Las propuestas didácticas con canciones versionadas</b> .....	447
Propuesta N° 1 - “La máquina del tiempo” .....	448
Propuesta N°2 - “La parodia didáctica” .....	452

Propuesta N°3 - “El mestizaje de las letras” .....	454
Propuesta N°4 - “Trasposición de género” .....	456
Propuesta N°5 - ”El diálogo musical” .....	458
Propuesta N°6 – “La versión auditiva” .....	461
Propuesta N°7 – “La narrativa musical” .....	463
Propuesta N°8 – “Pintar con palabras” .....	465
<b>2.3 APLICACIONES DIDÁCTICAS CON CANCIONES HUMORÍSTICAS.....</b>	<b>470</b>
<b>2.2.1 Humor como estrategia afectiva y creativa .....</b>	<b>470</b>
<b>2.2.2 Las funciones del humor .....</b>	<b>472</b>
<b>2.3.2.1 Función fisiológica .....</b>	<b>472</b>
<b>2.3.2.2 Función psicológica .....</b>	<b>473</b>
<b>2.3.2.3 Función social .....</b>	<b>473</b>
<b>2.3.2.4 Función afectiva .....</b>	<b>474</b>
<b>2.3.2.5 Función pedagógica .....</b>	<b>474</b>
<b>2.3.2.6 Función desdramatizadora .....</b>	<b>475</b>
<b>2.2.3 El humor y la risa como signo de inteligencia emocional .....</b>	<b>476</b>
<b>2.2.4 El humor, las canciones y la creatividad: una armonización didáctica .....</b>	<b>478</b>
<b>2.2.5 Las propuestas didácticas con canciones humorísticas .....</b>	<b>482</b>
Propuesta N° 1 - “Espejo mágico dime la verdad” .....	483
Propuesta N°2 - “El color de la camisa” .....	487
Propuesta N°3 - “El amor internauta” .....	491
Propuesta N°4 - “La canción de verano” .....	495
Propuesta N°5 - “Comer o no comer: esta es la cuestión” .....	499
Propuesta N°6 – “Perdonar o no perdonar: la traición es la cuestión” .....	505
Propuesta N°7 – “Papá, quiero una mascota” .....	510
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. ....</b>	<b>517</b>
3.1 INSTRUMENTOS.....	519
3.2 CONTEXTO Y LOCALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	520
3.3 ALUMNADO PARTICIPANTE.....	521
<b>3.3.1 Avanzado I (nocturno) .....</b>	<b>521</b>
<b>3.3.2 Avanzado I (vespertino) .....</b>	<b>521</b>
<b>3.3.3 Intermedio II .....</b>	<b>522</b>
<b>3.3.4 Intermedio I.....</b>	<b>522</b>
3.4 VARIABLES DE PROCESO.....	522
3.5 IMPLEMENTACIÓN DE LAS PROPUESTAS .....	523
<b>3.5.1 Propósito de las actividades .....</b>	<b>523</b>
<b>3.5.2 Problemas generales encontrados y puntos fuertes .....</b>	<b>524</b>
<b>3.5.3 Foco principal en el potencial afectivo .....</b>	<b>525</b>
3.6 PLANIFICACIÓN.....	526
<b>3.6.1 El plan de clase .....</b>	<b>526</b>

<b>3.6.2 Los planes de clase aplicados</b> .....	528
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS PROPUESTAS IMPLEMENTADAS</b> .....	541
<b>4.1 RESULTADO DE LAS PROPUESTAS CON CANCIONES VERSIONADAS.</b>	543
<b>4.1.1 Propuesta implementada con el grupo de Avanzado I (nocturno)</b> .....	544
<b>4.1.1.1 Redacción hecha como tarea</b> .....	544
<b>4.1.1.2 Ficha de evaluación de la actividad – resultado y análisis</b> .....	545
<b>4.1.1.2.1 Preguntas de precalentamiento</b> .....	546
<b>4.1.1.2.2 Temas seleccionados y versiones propuestas</b> .....	550
<b>4.1.1.2.3 Preguntas de reflexión</b> .....	566
<b>4.1.2 Propuesta implementada con el grupo de Avanzado I (vespertino)</b> .....	573
<b>4.1.2.1 Ficha de evaluación de la actividad – resultado y análisis</b> .....	573
<b>4.1.2.1.1 Preguntas de precalentamiento</b> .....	573
<b>4.1.2.1.2 Temas seleccionados y versiones propuestas</b> .....	579
<b>4.1.2.1.3 Preguntas de reflexión</b> .....	601
<b>4.2 RESULTADO DE LAS PROPUESTAS CON CANCIONES HUMORÍSTICAS</b> .....	613
<b>4.2.1 Propuesta implementada con el grupo de Intermedio II</b> .....	613
<b>4.2.2 Propuesta implementada con el grupo de Intermedio I</b> .....	619
<b>4.3 CUADRO-RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LAS ACTIVIDADES</b> ....	629
<b>4.3.1 Propuestas con canciones versionadas</b> .....	627
<b>4.3.2 Propuestas con canciones humorísticas</b> .....	631
<b>CONCLUSIONES PARCIALES – 2ª PARTE</b> .....	633
<b>CONCLUSIONES GENERALES.</b> .....	641
-CONSIDERACIONES FINALES .....	643
-CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS .....	656
<b>FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.</b> .....	663
<b>LIMITACIONES DE ESTE ESTUDIO.</b> .....	671
<b>MAPA CONCEPTUAL DE LA TESIS.</b> .....	675
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.</b> .....	679
<b>ANEXOS</b> .....	711



## LISTA DE CUADROS

<b>Cuadro 1</b> – Las competencias humanas .....	37
<b>Cuadro 2</b> – La competencia existencial .....	47
<b>Cuadro 3</b> – El desarrollo de la competencia existencial en el alumnado como hablante inter cultural .....	51
<b>Cuadro 4</b> – Dimensiones de las motivaciones .....	57
<b>Cuadro 5</b> – Características del buen alumno .....	68
<b>Cuadro 6</b> – Definiciones de estrategias de aprendizaje .....	106
<b>Cuadro 7</b> – Estrategias de comunicación .....	112
<b>Cuadro 8</b> – Estrategias de aprendizaje .....	114
<b>Cuadro 9</b> – Estilos de aprendizaje relacionados a la personalidad .....	130
<b>Cuadro 10</b> – Estilos de aprendizaje relativos a la percepción .....	131
<b>Cuadro 11</b> – Estilos cognitivos de aprendizaje .....	132
<b>Cuadro 12</b> – Estilos de aprendizaje relativos al temperamento .....	134
<b>Cuadro 13</b> – Relación entre las metodologías y los estilos de aprendizaje .....	139
<b>Cuadro 14</b> – Las siete principales inteligencias múltiples .....	150
<b>Cuadro 15</b> – Diferencias entre la inteligencia intrapersonal e interpersonal .....	153
<b>Cuadro 16</b> – Las eras metodológicas .....	169
<b>Cuadro 17</b> – El tratamiento de las variables afectivas .....	173
<b>Cuadro 18</b> – Visión general del proceso de cambio .....	183
<b>Cuadro 19</b> – Los paradigmas cualitativos según los campos de conocimiento .....	218
<b>Cuadro 20</b> – Descripción del alumnado participante .....	234
<b>Cuadro 21</b> - Descripción del profesorado participante .....	235
<b>Cuadro 22</b> – Sistema de enseñanza de un Centro Interescolar de Lenguas .....	238
<b>Cuadro 23</b> – Cronología de las clases observadas .....	244
<b>Cuadro 24</b> – Cuadro didáctico de selección de música .....	399

<b>Cuadro 25</b> – Tipo de música, para qué sirve y compositores .....	402
<b>Cuadro 26</b> – Versiones de canciones brasileñas al español .....	442
<b>Cuadro 27</b> – Los hemisferios del cerebro .....	444
<b>Cuadro 28</b> – Tipo de actividad y tareas .....	519
<b>Cuadro 29</b> – Alumnado participante de Avanzado 1 – nocturno .....	520
<b>Cuadro 30</b> – Alumnado participante de Avanzado 1 vespertino .....	520
<b>Cuadro 31</b> – Alumnado participante de Intermedio II .....	521
<b>Cuadro 32</b> – Alumnado participante de Intermedio I .....	521
<b>Cuadro 33</b> – Esquema de desarrollo de la actividad .....	526
<b>Cuadro 34</b> – Cuadro-resumen de las versiones de los alumnos del grupo de Avanzado I (nocturno) .....	551
<b>Cuadro 35</b> – Tipos de traducciones elegidas por los alumnos del grupo de Avanzado I (nocturno) .....	564
<b>Cuadro 36</b> - Cuadro-resumen de las versiones de los alumnos del grupo de Avanzado 1 (vespertino) .....	579
<b>Cuadro 37</b> – Tipos de versiones elegidas por los alumnos del grupo de Avanzado 1 (vespertino) .....	599
<b>Cuadro 38</b> – Parodia de algunas canciones brasileñas .....	618
<b>Cuadro 39</b> – Cuadro-resumen de las propuestas con canciones versionadas .....	630
<b>Cuadro 40</b> – Cuadro-resumen de las propuestas con canciones humorísticas .....	631

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1a</b> – Diseño de la investigación .....	26
<b>Figura 1b</b> – Diseño de la investigación .....	226
<b>Figura 2</b> – Diagrama sobre el papel de las estrategias en el MCERL .....	117
<b>Figura 3</b> – Diagrama de las estrategias cognitivas .....	117
<b>Figura 4</b> – Diagrama de las estrategias metacognitivas .....	119
<b>Figura 5</b> – Diagrama de las estrategias afectivas .....	121
<b>Figura 6</b> – Los siete espectros principales de la inteligencia .....	142
<b>Figura 7</b> – Enfoque, método y técnicas .....	177
<b>Figura 8</b> – Las estrategias afectivas para bajar la ansiedad .....	401
<b>Figura 9</b> – Emociones y cognición .....	449

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Consideración de las variables afectivas en la clase .....	248
<b>Gráfico 2:</b> Actividades que mejoran la autoestima.....	249
<b>Gráfico 3:</b> Estrategias de aprendizaje utilizadas por los participantes .....	252
<b>Gráfico 4:</b> Frustración como estudiante de español .....	253
<b>Gráfico 5:</b> Estrategias para estudiar solo .....	254
<b>Gráfico 6:</b> Foco del proceso enseñanza/aprendizaje .....	255
<b>Gráfico 7:</b> Cómo el alumno aprende mejor .....	256
<b>Gráfico 8:</b> Tareas de mayor influencia emocional .....	257
<b>Gráfico 9:</b> Actividades desafiantes .....	260
<b>Gráfico 10:</b> Actividades más importantes .....	262
<b>Gráfico 11:</b> Lo que es más importante en una actividad .....	263
<b>Gráfico 12:</b> Aptitud para estudiar gramática .....	348
<b>Gráfico 13:</b> Uso de recursos .....	567
<b>Gráfico 14:</b> Existencia de una versión oficial .....	569
<b>Gráfico 15:</b> Opiniones sobre la actividad .....	570
<b>Gráfico 16:</b> Opinión sobre la versión de la canción .....	576
<b>Gráfico 17:</b> Facilidad para cantar la canción .....	603
<b>Gráfico 18:</b> Uso de recursos .....	604
<b>Gráfico 19:</b> Solicitud de ayuda .....	605
<b>Gráfico 20:</b> Observancia de la prosodia .....	606
<b>Gráfico 21:</b> Versión oficial al español .....	607
<b>Gráfico 22:</b> Consideraciones sobre la actividad .....	608

## **Agradecimientos**

*“De gente bien nacida es  
agradecer los beneficios que recibe”  
(Miguel de Cervantes)*

Quiero dar mi más sincero agradecimiento en primer lugar a Dios, nuestro Padre y querido Creador, por el don de la vida y por las habilidades y competencias y por esta profesión que me ha regalado para que pueda ir por la vida investigando al ser humano-aprendiz.

En segundo lugar a mi madre que me ha educado y “enseñado a enseñar” con su don, además de ser mi gran motivadora a seguir adelante con este curso, su total apoyo, consejos, dedicación y comprensión en los momentos de dificultad.

También quiero dar mi agradecimiento y muy especialmente a la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo) antigua AECI, por concederme la oportunidad de venir a España para realizar estudios de doctorado en España.

A mis directores de tesis, la Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Cristina Pérez Valverde y el Prof. Dr. Juan Ramón Guijarro Ojeda, por su dedicación y atención prestadas en la labor investigativa y escritura de la presente tesis doctoral, sus sinceros consejos e ideas para mí fueron imprescindibles. Su asistencia constante durante todo el período que ha durado el proceso de investigación y escritura de esta tesis. Gracias por su encomiable trabajo las inúmeras tutorías y muchas horas que me han dedicado. Seguramente que sin su ayuda no habría podido llegar hasta aquí.

A la profesora M<sup>a</sup> Luisa Ortiz Álvares mi primera mentora en el proyecto de investigación por su inestimable consideración y apoyo.

A los profesores del Centro investigado que me cedieron algunas clases para este fin. Y finalmente y de manera especial a todos los estudiantes del distinguido centro que

firmaron aceptando participar en el presente estudio sin cuyas valiosas contribuciones no sería posible la realización de este trabajo.

En fin, a todos los que directa o indirectamente han contribuido para que esta tesis culminara en su defensa.

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta introducción tiene como objetivo dar una visión panorámica y global del trabajo de tesis así como presentar cómo están divididas las partes, sus propósitos más amplios, su metodología y contexto en un intento de clarificar y facilitar su comprensión.

El objeto de estudio de la presente tesis es el análisis de la relación entre afectividad, las estrategias afectivas y los factores de la competencia existencial aplicables a la enseñanza/aprendizaje de ELE. Tras haber hecho un estudio piloto y sacadas sus conclusiones, hemos planificado e implementado propuestas didácticas para establecer aspectos estructuradores del diseño de un proceso didáctico-pedagógico de ELE en un contexto brasileño.

En la primera parte del trabajo, uno de los propósitos de la presente tesis es el de investigar de qué manera aspectos como el nivel de autonomía, la motivación, la autoestima, la empatía, la ansiedad, los valores y las actitudes, estilos cognitivos y tipos de personalidad y otros factores de la competencia existencial pueden influir en el desempeño del estudiante de ELE. También consideramos necesario investigar sobre las estrategias de orden afectivo. Todos estos factores aliados al tipo de contexto en que se encuentran los estudiantes son los determinantes mayores del fracaso o del éxito de la clase. En el Estudio Piloto el centro investigado es un centro de lenguas público de la capital de Brasil.

En la segunda parte del trabajo, basándonos en las conclusiones obtenidas en la primera parte, hemos elaborado una serie de propuestas didácticas para ser implementadas en el mismo centro donde se realizó el estudio piloto.

La elección de este tema surgió de mis constantes inquietudes como profesor de ELE y también como estudiante al indagar el porqué de que muchos alumnos se evadan y desistan del curso de idiomas aunque se disponga de buenas clases, un ambiente de estudios adecuado y se haga lo que es solicitado por el profesor. Según mis observaciones *ad hoc*, había determinados factores de orden emocional que interferían en el desempeño de mis alumnos y, por consiguiente, en mi actuación como profesor.

Al empezar a investigar sobre los factores afectivos y su influencia en la clase de idiomas hemos descubierto que existía una competencia más que desarrollar: la “competencia existencial”. De esta manera, sólo el dominio de la competencia comunicativa no era suficiente así como el de sus subcompetencias y destrezas. También consideramos importante que se hiciera hincapié en otras competencias como la competencia de aprendizaje para que el estudiante pudiera organizar mejor su propio aprendizaje y pasar a no depender tanto del profesor o de las clases.

Para que el estudiante adquiera este nivel de autonomía hace falta que desarrolle lo que se conoce como “competencia estratégica” a fin de que pueda aplicar y utilizar correctamente no sólo las estrategias de comunicación sino también las de aprendizaje y entre ellas están las estrategias afectivas. No obstante, a lo largo del marco conceptual de la presente tesis damos más énfasis al concepto y aplicación de la competencia existencial y sus factores para el aprendizaje de español como LE que están relacionados con las variables afectivas como las motivaciones, las actitudes, los valores, las creencias y los estilos cognitivos que tiene cada alumno, para elucidar una práctica didáctico-pedagógica.

En cuanto a la metodología, ésta es de corte cualitativo pues su diseño y tema fueron emergiendo durante todo el proceso de reflexión, haciendo los ajustes a medida que fueron encontrados los hallazgos.

Además, vamos a considerar otros factores como las variables de contexto en las que se encuentran estos informantes, tanto alumnos como profesores. Así que en la primera parte del trabajo consideraremos también la propia formación y creencias de los docentes con respecto a la educación cuya posterior reflexión y resultados inducirán a la constante retroalimentación. En la segunda parte, nos centraremos más en el alumnado.

Entonces, con la intención de subsanar algunos problemas o inquietudes de los estudiantes de ELE de orden afectivo-emocional como el abandono del curso por ejemplo, concluimos que es necesario armonizar tanto factores afectivos como factores cognitivos. Por esto, al diseñar propuestas didácticas para la enseñanza del ELE, también es esencial conocer algunos factores que conforman la competencia existencial como las motivaciones, actitudes, valores, autoestima, ansiedad y autonomía con vistas a un aprendizaje más completo y global. Por todo ello, y analizando los factores que más motivan a los alumnos de este centro, sus valores y creencias y a la luz de las teorías investigadas, nos hemos decidido por la creación y desarrollo de unas propuestas

didácticas. Teniendo en cuenta estos resultados extraídos con este grupo de estudiantes, hemos diseñado algunas propuestas con canciones versionadas y otras utilizando el humor, que se implementaron y se analizaron en la segunda parte de la tesis. Una vez implementadas las propuestas didácticas con un grupo de alumnos con características parecidas a las del estudio piloto, hemos sacado algunas conclusiones que tienen que ver con la primera parte del estudio. Los alumnos han valorado positivamente la creatividad de las propuestas y su diferencia con relación a las otras actividades trabajadas por lo que deducimos que se han motivado al hacerlas. Hemos concluido también que la música/canciones así como el humor son poderosos recursos para ser utilizados por el profesor de lengua extranjera y que sirven no sólo para motivarles o reducir la ansiedad sino que también se los puede utilizar con otras actividades didácticas. También merece la pena destacar que por cuestiones de tiempo y debido a las especificidades del centro investigado, las propuestas tuvieron que pasar por adaptaciones para ajustarse al contexto investigado.

### **1.1 Relevancia y significado**

Es relevante conocer los aspectos de la competencia existencial, los factores internos de orden afectivo para que el profesor pueda conocer mejor a sus estudiantes, preparar mejor sus clases y diseñar actividades/ propuestas direccionadas a aquel tipo de alumno, sus intereses y motivaciones.

Al analizar el contexto de investigación y tras inquirir sobre sus intenciones reales, motivos y factores afectivos que intervenían en su proceso de aprendizaje descubrimos que somos los pioneros en esta línea sobre las variables de orden afectivo y la competencia existencial en dicho centro de estudios. Por otro lado, hace falta destacar que he trabajado en dicho centro como docente y por conocer su estructura y metodología, ya estaba al tanto de su realidad y lo que quedaba por investigar con vistas a una mejora del proceso didáctico-pedagógico en ELE.

A lo largo de todo el trabajo hemos recogido indicadores válidos para la confirmación de nuestra tesis que fueron concretados en los resultados del estudio piloto. Estos resultados nos llevaron a reflexionar sobre cómo podríamos hacer una intervención pedagógica en vistas a buscar soluciones para subsanar estos problemas.

La relevancia y significado de nuestro trabajo de investigación radica en la segunda parte de la tesis, donde se planifican e implementan cuatro propuestas



didácticas que se inspiraron en algunos resultados del estudio piloto y se basaron, además, en los supuestos investigados en el Marco Teórico, sobre todo lo referido a las variables afectivas de la competencia existencial. Lo diferencial de este trabajo es que no sólo planificamos propuestas didácticas sino que las implementamos y obtuvimos resultados que nos condujeron a otras reflexiones y a futuras líneas de investigación. Es decir, además de indicar qué actividad se debe hacer, estas propuestas se llevaron a la práctica y se comprobó su eficacia. En suma, hemos hecho una intervención pedagógica en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos aprendices de ELE, para sugerir propuestas de trabajo de cómo trabajar estos aspectos afectivos y de la competencia existencial en alumnos aprendices de ELE en Brasil.

## **1.2 La organización del trabajo**

Ahora describiremos cómo se organiza la presente tesis. Está dividida en dos partes: I – Un estudio piloto y II – La planificación e implementación de propuestas didácticas basadas en el estudio piloto. Más detalladamente hablaremos de estas dos partes y de sus apartados como veremos a continuación.

### **PARTE I**

Esta parte se divide en cuatro capítulos, a saber: Capítulo I “Marco Teórico”, Capítulo II –“Desarrollo Metodológico” y Capítulo III – “Análisis de Datos y discusión”.

En el capítulo I, Marco Teórico, en primer lugar se buscarán las bases teóricas del término “competencia existencial” y su relación con las demás competencias humanas y de la comunicación. Se discutirán cuestiones metodológicas sobre la enseñanza/aprendizaje y el papel de las tareas en la enseñanza actual. Desde luego, las actividades tienen mayor relevancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje (profesor/a, alumno/a y contexto), pues por medio de ellas centralizaremos nuestro análisis de la investigación.

También haremos un breve recorrido por la historia de la enseñanza del español en Brasil. En el mismo capítulo se hará una revisión bibliográfica sobre las estrategias y estilos de aprendizaje además de las teorías más recientes que tratan sobre la Afectividad como la teoría de las inteligencias múltiples, inteligencia emocional y el filtro afectivo.

Se ha buscado fundamento teórico en las teorías de Krashen, Gardner, Rebeca Oxford, Goleman y Torralba. Además de otros autores importantes como Williams y Burden, Alonso Tapia y Cartula Fita, Jane Arnold, entre otros. Tras la discusión de estos supuestos teóricos, se dará el análisis de las variables afectivas más importantes que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE como la motivación, la autonomía del alumnado, la autoestima y la empatía.

En el capítulo II hablaremos sobre la metodología de la investigación, las preguntas, los objetivos, los participantes, los instrumentos y la metodología del centro investigado, determinadas para este trabajo. En el capítulo III trataremos más detenidamente sobre las variables de producto, es decir, sobre el análisis y discusión de los datos y la triangulación de los resultados obtenidos.

## PARTE II

En la segunda parte del trabajo tras la introducción y objetivos tenemos la siguiente división de los capítulos: Capítulo I - Marco didáctico de la música como recurso existencial-afectivo en LE; Capítulo II - Desarrollo de las propuestas; Capítulo III – Metodología de la investigación; Capítulo IV – Análisis de los resultados de las Propuestas implementadas. Luego, pasamos a las conclusiones parciales para solo entonces pasar a las conclusiones finales, las futuras líneas de investigación, las limitaciones del presente estudio y las referencias bibliográficas.

Entonces, antes de pasar a las “Propuestas didácticas”, propiamente dichas, tenemos la “Fundamentación teórica”, en el capítulo primero, en la cual evolucionamos de lo general a lo particular; es decir, primero hablamos de “Música, lenguaje e interculturalidad”. Luego, pasamos al desarrollo de la “Música, educación y afectividad/existencialidad”, para luego, abordar la “Música y canciones en la LE/ELE”. Abordaremos también los más recientes estudios e investigaciones sobre el uso de canciones para la clase de ELE.

En el capítulo II presentamos las “propuestas didácticas” y explicitamos cómo ha sido el desarrollo de las mismas y tratamos de aclarar cómo surgió la idea generadora y su perspectiva intercultural. En el capítulo III abordaremos la metodología de la investigación, con los instrumentos, el contexto y local de la investigación, el alumnado informante, las variables de proceso y cómo y en qué condiciones se implementaron las propuestas didácticas.

En el capítulo IV tenemos el análisis de los resultados de las propuestas implementadas, divididos por grupos y por tipos de propuestas. Es decir, las propuestas implementadas con canciones versionadas y las propuestas implementadas con canciones humorísticas.

Finalmente, después de las consideraciones parciales, y antes de las “Referencias bibliográficas” dedicamos un apartado a las “Futuras líneas de investigación” en el cual sugeriremos algunos temas suscitados por este trabajo y que podrán servir de guía para investigaciones futuras siguiendo la misma línea de trabajo. Luego, pasaremos a las limitaciones del presente estudio, apartado este en el cual exponemos algunos puntos débiles o que merecen ser ampliados en investigaciones futuras.

### **1.3 Planteamiento metodológico**

#### ***1.3.1 Justificación***

El estudio sobre la Afectividad y la competencia existencial y sus aplicaciones a la clase de ELE es significativo por varios motivos:

Primero, esta investigación proporciona indicadores válidos para orientar futuras decisiones con relación a las nuevas posturas, competencias y habilidades que debe tener el profesorado y el alumnado dada la relevancia que se da a todo lo que conforma “la competencia existencial” – o saber ser–.

Segundo, este trabajo sugerirá ideas a los docentes de cómo trabajar la competencia existencial en actividades didácticas, además de reflexionar mejor sobre la importancia del trabajo autónomo y el desarrollo de estrategias afectivas y de aprendizaje, su capacidad de autocontrol (inteligencia emocional) y autoconocimiento (conocimiento de sus estilos cognitivos).

Tercero, este estudio permitirá entender el cómo y el porqué de determinadas actitudes de estudiantes y/o docentes así como sus valores y creencias sobre las prácticas didáctico-pedagógicas en un contexto de aprendizaje del español/lengua extranjera de no-inmersión insertos en un país donde esta lengua empieza a gozar de prestigio y la eficacia o ineficacia del proceso bajo estas mismas condiciones.

Cuarto, este estudio permitirá primeramente hacer una radiografía del proceso de enseñanza/aprendizaje durante un bimestre centrándose en la relación de las variables

internas de la competencia existencial, la importancia que se da a lo humano y lo afectivo en clase, y cómo el/la alumno/a lidia con este proceso y consigo mismo, es decir, cómo maneja o desea manejar los factores internos para obtener un mejor desempeño en el aprendizaje de una lengua extranjera. En un segundo momento, analizados los resultados de esta “radiografía” buscamos soluciones en propuestas didácticas que fueran al mismo tiempo innovadoras y que les pudiera motivar también.

No obstante, queremos resaltar que este estudio tiene limitaciones debido al carácter específico de la muestra seleccionada, el contexto de investigación, los instrumentos y las técnicas adoptadas lo que nos invita a seguir investigando en este tema.

### **1.3.2 Formulación del problema**

El problema que se plantea para el desarrollo del presente trabajo es el siguiente:

*¿El estudio de los factores afectivo-emocionales, además de todo lo que conforma la competencia existencial ayuda a comprender cuáles son las motivaciones de un grupo de estudiantes de ELE con vistas a la búsqueda de soluciones y alternativas para mejorar el nivel de aprendizaje y de satisfacción de los aprendices de ELE?*

### **1.3.3 Diseño**

El diseño que vamos a seguir a lo largo de esta investigación es el que sigue a continuación. Como la tesis se divide en dos partes: I - Estudio piloto y II - Propuestas didácticas, hemos desglosado los pasos a seguir en cada una de las partes. En el Estudio piloto vamos a definir el marco teórico, la metodología, los participantes y los instrumentos, que son tres: cuestionarios, observación y grabación de clases y las entrevistas. Luego, pasaremos a la triangulación de los resultados y a la extracción de conclusiones que nos llevarán a la identificación de deficiencias y/o problemas para la creación de posibles soluciones. Enseguida, pasamos a la creación de las propuestas didácticas a raíz de lo concluido anteriormente, cuyo objetivo era cubrir algunas de estas deficiencias observadas en la primera parte. Por fin, pasamos a la implementación de dichas propuestas en el mismo contexto de investigación donde se realizó el estudio piloto.

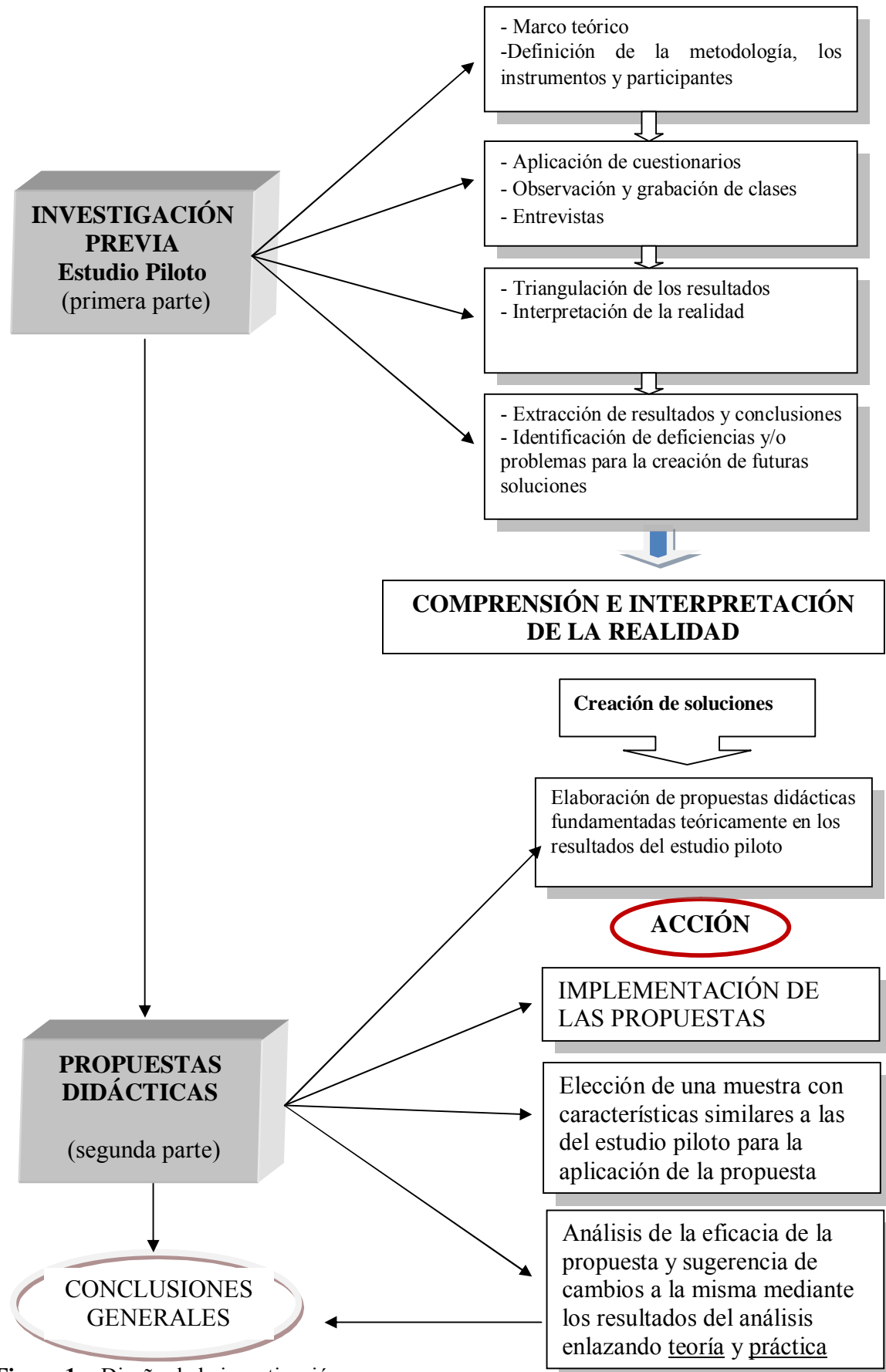


Figura 1a: Diseño de la investigación

## **2. OBJETIVOS GENERALES DE LA TESIS**

El objetivo general de la presente tesis es el de investigar cómo el estudio de las variables de orden motivacional o afectivo-emocionales en primer lugar pueden ayudar al alumnado a solucionar las tareas de aprendizaje de ELE y en segundo lugar, pueden facilitar al profesor la planificación de actividades didácticas apropiadas para estudiantes de ELE en un centro público de lenguas brasileño.

De este objetivo marco general, se derivan los siguientes objetivos específicos que pretendemos conseguir con el desarrollo de esta investigación:

1. Analizar cómo trabaja el profesorado de ELE la competencia existencial en sus clases y cómo utiliza o fomenta las estrategias motivacionales.
2. Describir qué estrategias utiliza el alumnado para trabajar de forma más autónoma, para automotivarse y aumentar su autoestima como recursos existenciales en el aprendizaje de ELE.
3. Desarrollar la competencia existencial y la interculturalidad en estudiantes de ELE lusoparlantes brasileños de los niveles Intermedio y Avanzado (B1 y C1).
4. Potenciar la autonomía en el estudio de la lengua española buscando relacionar de alguna forma sus realidades y vivencias personales con la lengua meta a través de propuestas didácticas que incluyan música y canciones.
5. Despertar la creatividad a través de actividades innovadoras centradas en canciones y el humor como recurso afectivo-existencial en LE y como fuente de motivación para el alumnado. Consideramos la creatividad también como un valor a ser desarrollado y que puede ayudar en la actuación del estudiante de ELE.
6. Armonizar emociones y cognición en el proceso de aprendizaje de LE. Creemos que esta armonización haría más eficaz y sólido el proceso de aprendizaje de LE además de tener más sentido para el alumno, una vez que lo relacionará con sus experiencias, emociones, sentimientos, sentido del humor, en el proceso de aprendizaje de la lengua meta con vistas a instaurar un ambiente más ameno, desenfadado, más agradable y menos tenso para aprender la lengua extranjera.



**PRIMERA PARTE**  
El Estudio Piloto





# INTRODUCCIÓN

El hecho de analizar cómo las variables de orden afectivo así como los factores de la competencia existencial pueden influir en la facilitación u obstaculización de la resolución de las tareas de clase de español como lengua extranjera, nos lleva a la conclusión de que factores afectivos y cognitivos deben caminar siempre unidos.

Como hemos expuesto en los objetivos, en esta primera parte vamos a exponer cómo los profesores y estudiantes trabajan y/o utilizan los factores de la competencia existencial. Desde la perspectiva docente, cómo el profesorado utiliza y fomenta estrategias motivacionales. Desde la perspectiva del estudiantado, qué estrategias utilizan para trabajar de forma más autónoma, para automotivarse y para aumentar su nivel de autoestima. A esta primera parte la denominamos “Estudio Piloto”, pues a partir de sus resultados, elaboraremos propuestas didácticas que constituirán la segunda parte del trabajo: “Planificación e implementación de propuestas didácticas basadas en el estudio piloto”.

A una amplia gama de profesionales de la enseñanza de lengua extranjera, en especial a los de lengua española, está dirigido este trabajo así como también a los que deseen poseer un mayor conocimiento del papel que desempeña el componente afectivo de la competencia existencial en el proceso de aprendizaje de idiomas. Es sabido que no se encontrarán en él todas las respuestas a las inquietudes o problemas de la enseñanza. No obstante, aliado a teorías cognitivistas servirá como auxiliar en la resolución de diversos conflictos y/o desafíos que puedan surgir en la clase de ELE, tanto para profesores como para alumnos<sup>1</sup>, teniendo en cuenta sus roles, objetivos e intenciones distintas.

La elección de este tema surgió de mis constantes inquietudes como profesor de ELE al observar que había determinados factores de orden emocional que interferían no sólo en mi labor docente sino también y principalmente en el aprendizaje de mis alumnos, lo que no sabía es que habría que desarrollar lo que se llama la “competencia existencial”. Factores como: el tipo de motivación, el nivel de autoestima, el tipo de

---

<sup>1</sup> Cuando se dice “profesor/alumno” se trata de una forma genérica para referirse tanto a hombres como a mujeres. Así que, siempre que se utilicen, a lo largo de todo el trabajo, los vocablos “profesor”, “alumnos” y todos sus sinónimos y derivados, tales como “el estudiante”, “el docente”, “el aprendiz”, etc. se deberá entender: profesor/profesora, alumno/alumna, el estudiante/la estudiante, el docente/ la docente, el aprendiz/la aprendiz, etc. por lo que queda justificada su utilización teniendo en cuenta que no hay ningún tipo de discriminación genérica ni ha sido esta nuestra intención.

ambiente -estable o desequilibrado- son los determinantes mayores del fracaso o del éxito de la clase.

Esta preocupación no es sólo mía sino de gran parte de los investigadores del área de la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras que intentan encontrar respuestas a los diversos conflictos que se presentan en la clase de ELE no sólo en términos de resultados del proceso y su eficacia sino también a corto plazo, clases más atractivas, dinámicas y principalmente eficaces, que motiven a los/las alumnos/as y por consiguiente acarreen mejores resultados y éxitos futuros.

Tanto factores *internos* (motivación, autonomía, inteligencia emocional, etc.) como *externos* (docente, estudiantes, tareas y contexto) están correlacionados mutuamente formando un todo. Al intentar encontrar respuestas a los diversos conflictos que se presentan en la clase de ELE, se buscan los porqués de la ineficacia de las relaciones entre estos factores resultando en el descubrimiento de otras variables igual de importantes que intervienen en estas relaciones modificando sus resultados.

Siendo así que para resolverse con eficacia los conflictos internos o externos que suceden en una clase de ELE, así como el abandono del curso hace falta integrar tanto los factores afectivos como los cognitivos. Habría que considerar también las variables de contexto, de proceso, de presagio y de producto en las que se encuentran estos participantes, así como también la propia formación de los docentes, cuya posterior reflexión y resultados inducirán a la constante retroalimentación. Las tareas o actividades constituirán uno de los ejes principales de análisis así como la reacción y procedimientos de los/las docentes hacia ellas. Poco a poco, por medio de trabajos como éste se intenta despejar, o desmitificar, todo este conjunto de elementos.

# **CAPÍTULO I**

## **MARCO TEÓRICO**

“Pueden parecer pobres nuestras reflexiones ante los demás,  
aún sin serlo,  
pero tal juicio no alivia la carga del esfuerzo que cuesta.”  
*(José Vasconcelos)*



## 1.1 HACIA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EXISTENCIAL

La competencia existencial es un término nuevo en didáctica de la lengua y que tiene que ver con el componente afectivo en el aprendizaje de lengua, por esto hemos pensado en asociar estos términos que son afines. El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL), divide las “competencias humanas” en generales y comunicativas. La competencia existencial forma parte del grupo de las competencias generales; pero nuestra intención es acercarla cada vez más a las competencias comunicativas. A lo largo de los años, el término competencia comunicativa viene ampliándose desde que Hymes se manifiesta en contra del término “competencia” de Chomsky, pues esta se refería solo al ámbito gramatical, de ahí surge el término “competencia comunicativa” que ha dado origen a lo largo de las investigaciones científicas a una infinitud de otras competencias y subcompetencias y entre ellas la competencia existencial. En los próximos apartados vamos a describir en primer lugar “Las competencias humanas” así definidas por el MCERL (2002) y sus componentes y el apartado siguiente lo dedicaremos específicamente a la “competencia existencial” o saber ser. Poco se tiene escrito sobre esta competencia y es escasa su bibliografía pero intentaremos hacer un recorrido general sobre lo que significa para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

### 1.1.1 Las competencias humanas

Antes de aclarar conceptos como los de competencia humana y, hace falta definir lo que significa el término “competencia”. El Diccionario de la Real Academia Española (2001) lo define así:

**competencia** - (Del lat. *competentia*; cf. *competente*) **1.** f. Incumbencia. **2.** Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Es decir, en lenguaje coloquial, este término sigue teniendo matices diversos como los que siguen: un profesional competente (quiere decir que lo hace bien); las competencias que tiene un director (las funciones, las atribuciones); o la competencia

(disputa) entre rivales. En el ámbito lingüístico, Chomsky retoma esta distinción cuando habla de ‘competencia’ lingüística (*competence*) de la ‘actuación’ o desempeño lingüístico. Los psicólogos aplican esta distinción también al ámbito del desarrollo cognitivo.

Según el propio Consejo de Europa en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas – MCERL-(2002:9)*<sup>2</sup> las competencias “son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”. Esto es, para utilizar la lengua en sus variados contextos de manera eficaz, hace falta que el usuario, alumno o alumna, esté capacitado para hacerlo por medio de la utilización de “competencias” y, por tanto, será necesario desarrollar sus características individuales, a saber, sus rasgos de carácter, los cuales también tienen una gran importancia. En definitiva, para que el acto de comunicación se efectúe con eficacia es menester, además de ejercer sus capacidades generales, que los aprendices utilicen una serie de competencias. Es decir, no basta solamente con comunicar, hay que comunicar de manera eficaz y para tal fin hace falta desarrollar una serie de competencias y habilidades personales.

El Consejo de Europa (2002) define y diferencia varias competencias requeridas que deben ser desarrolladas por el alumno para poder enfrentarse a las diversas situaciones comunicativas. Las competencias del/de la estudiante son denominadas “humanas” y se dividen en dos grandes grupos: “competencias generales” y “competencias lingüísticas” que están interrelacionadas entre sí formando un todo.

Según palabras del Consejo de Europa en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002:9)* las “competencias generales” son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Las “competencias comunicativas”

---

<sup>2</sup> El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [MCERL]* (...) es un documento que fue elaborado por el Consejo de Europa y uno de sus más ambiciosos proyectos dentro de su línea de actuación en política lingüística con el fin de ofrecer a todos los profesionales que se dedican a la enseñanza de lenguas una base común para el intercambio de experiencias y reflexiones sobre su trabajo. El documento proporciona descripciones de objetivos, contenidos y metodología que servirán de referencia para la elaboración de orientaciones curriculares, criterios de evaluación, programas, manuales, materiales, etc. en los estados miembros de la Unión Europea. La edición original en inglés, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, fue publicada por Cambridge University Press. El Instituto Cervantes tradujo y adaptó el documento al español (...) y lo publicó en marzo de 2002 en la página web <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, según datos de Montoussé Vega, 2002. - ver Bibliografía-.

son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

De esta manera, es función del usuario saber elegir qué competencia utilizar y en qué momento, en qué contexto y bajo qué condiciones y restricciones. Por ejemplo, en el contexto del aula, el/la estudiante para realizar una tarea, por ejemplo, tendrá que disponer de una serie de estrategias para llevarlas a cabo conforme nos aclara el Consejo de Europa (*ibid.*).

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Entretanto, cada una de las competencias humanas, sean generales o comunicativas, se subdividen en varias subcompetencias y éstas en un grupo de componentes menores como son: 1. el conocimiento declarativo; 2. las destrezas y habilidades; 3. la competencia existencial y 4. La capacidad para aprender. Todas y cada una de estas competencias y respectivas subcompetencias las podemos contemplar en el cuadro a continuación:



<b>LAS COMPETENCIAS HUMANAS</b>	
<b>GENERALES</b>	<b>I. El Conocimiento Declarativo (saber)</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ El conocimiento del mundo</li> <li>❖ El conocimiento sociocultural</li> <li>❖ La conciencia intercultural</li> </ul>
	<b>II. Las Destrezas y Habilidades (saber hacer)</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Destrezas sociales</li> <li>❖ Destrezas y habilidades interculturales</li> </ul>
	<b>III. La competencia existencial (saber ser)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Actitudes</li> <li>❖ Motivaciones</li> <li>❖ Valores</li> <li>❖ Creencias</li> <li>❖ Estilos cognitivos</li> <li>❖ Factores de personalidad</li> </ul>	
<b>COMUNICATIVAS</b>	<b>IV. La capacidad de aprender</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación</li> <li>❖ La reflexión sobre el sistema fonético y destrezas</li> <li>❖ Las destrezas de estudio</li> </ul>
	<b>I. Las competencias lingüísticas</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La competencia léxica</li> <li>❖ La competencia gramatical</li> <li>❖ La competencia semántica</li> <li>❖ La competencia fonológica</li> <li>❖ La competencia ortográfica</li> <li>❖ La competencia ortoépica</li> </ul>
	<b>II. La competencia sociolingüística</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales</li> <li>❖ Las normas de cortesía</li> <li>❖ Las expresiones de sabiduría popular</li> <li>❖ Diferencias de registro</li> <li>❖ Dialecto y acento</li> </ul>	
<b>COMUNICATIVAS</b>	<b>III. Las competencias pragmáticas</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La competencia discursiva</li> <li>❖ La competencia funcional</li> </ul>

**Cuadro 1** – Las competencias humanas

El concepto de “competencia comunicativa” se viene ampliando a lo largo de los años, y con el surgimiento del “enfoque comunicativo”. Según datos de Salaberri Ramiro (2007) a principios de los años 70 se produce un impulso hacia un cambio de paradigma en la lingüística gracias a trabajos de sociolingüistas americanos como Hymes, Gumperz y Labov, y de filósofos del lenguaje como Austin y Searle. Todo este *boom* en la investigación en lingüística aplicada en esta época ha culminado en lo que se conoce como el “enfoque comunicativo”.

Mucho antes del advenimiento del MCERL (*op. cit.*), el término “competencia comunicativa” ha sido reformulado y ampliado por diversos autores, dado que el lenguaje contempla una serie de factores que van más allá del componente lingüístico, incluyendo aspectos sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. El concepto de “competencia” de Chomsky sólo contemplaba las formas lingüísticas almacenadas en la mente humana. Según Salaberri Ramiro (2007:63) este nuevo enfoque considera que el individuo no solo conoce las reglas de funcionamiento de una lengua, sino las reglas de uso que le permiten comunicarse en un contexto dado de manera adecuada. Así, la competencia comunicativa se entiende como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad necesarios para la comunicación.

Dell Hymes (1972) incorpora la dimensión social al concepto de “competencia” de Chomsky (que sólo contemplaba el aspecto gramatical) al añadir el término “comunicativo”, además de destacar las reglas de uso de la comunicación<sup>3</sup>. Varios estudios añaden otros componentes al término “competencia comunicativa” como Savignon (1972) que busca dar un cuño más pedagógico y menos teórico al término “Competencia”; Widdowson (1978) distingue las nociones de cohesión y coherencia. No obstante, el modelo de Canale y Swain (1980) tiene bastante prestigio pues conlleva un marco teórico importante además de presentar un avance en el área de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Según Canale y Swain (1980) la competencia comunicativa está dividida en las siguientes subcompetencias: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica.

Tres años después, Canale (1983) revisó el modelo propuesto por él mismo dividiendo la competencia sociolingüística en competencia sociolingüística y

---

<sup>3</sup> Hymes incluso relaciona esta competencia con otros factores de la competencia existencial cuando dice: *Esta competencia, aún más, forma parte integral de las actitudes, valores y motivaciones relacionados con la lengua, sus características y usos, y forma parte integral de la competencia para, y las actitudes hacia, la interrelación del lenguaje con el otro código de la conducta comunicativa. (cf. Goffman, 1956:477; 1963: 335; 1964). p. 34*

competencia discursiva. Así define Canale (*op. cit.* 66-69) los componentes de la competencia comunicativa:

- **Competencia gramatical** – Hace referencia al dominio del código lingüístico (verbal o no verbal) como el conocimiento de vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica. Se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar *adecuadamente* el sentido literal de las expresiones. Es decir, aquí se encuentra el concepto de “corrección”.
- **Competencia sociolingüística** – Se ocupa de saber en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos, dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción. Además, la adecuación de los enunciados está relacionada con la adecuación del significado y de la forma. La adecuación del significado tiene que ver con el alcance hasta el cual funciones comunicativas determinadas, actitudes e ideas son juzgadas como características de una situación dada. La adecuación de la forma trata de la medida en que un significado dado se representa por medio de una forma verbal y/o no verbal que es característica en un contexto sociolingüístico. Es decir, según Ruiz Bikandi (2000: 105) el hablante conoce un conjunto de reglas de orden social relacionadas con el uso lingüístico, que se aplican en función de la cortesía, de las relaciones que unen a los interlocutores, del tipo de institución en que tiene lugar el evento comunicativo, etc.
- **Competencia discursiva** – Este tipo de competencia está relacionado con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros. Y esta unidad se alcanza por medio de la *cohesión* en la forma y la *coherencia* en el significado, desde el punto de vista lingüístico.
- **Competencia estratégica** – Se compone del dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse por dos razones principalmente:

- a) Compensar los fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real. Por ejemplo: la incapacidad momentánea para recordar una idea o una forma gramatical.
- b) Favorecer la efectividad de la comunicación. Por ejemplo: cuando uno no recuerda una forma gramatical concreta, una estrategia compensatoria es la paráfrasis.

Esta competencia no se aplica solo a problemas gramaticales sino también a problemas de naturaleza sociolingüística o discursiva. Además, destaca la relación que esta competencia tiene con las estrategias de comunicación y las variables afectivas que contribuyen a la comunicación eficaz. Según Ruiz Bikandi (2000:105) es una competencia de orden cognitivo y, por tanto, en gran medida interlingüística. Es la habilidad de manipular el lenguaje a fin de lograr los propósitos que se persiguen en la comunicación. Consiste en la utilización de los mecanismos verbales y no verbales que sirven para hacer la comunicación más efectiva y para compensar las dificultades del hablante debidas a la falta de competencia lingüística, sociolingüística, o en relación con el tema que trata.

Después del modelo de Canale y Swain (*op. cit.*) y Canale (1983), surgieron otros modelos que intentan dar cuenta más cabal de cómo se relacionan los factores que intervienen en la competencia comunicativa. El modelo de Bachman (1990:100) entiende la competencia lingüística en sentido más amplio y une a esta la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos. Ya modelos como el de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1995) sitúan la competencia discursiva en el centro de todas las competencias, según datos de Ruiz Bikandi (2000). Así, concluimos que estas reformulaciones de la competencia comunicativa hacen que este concepto esté pasando por cambios con el objetivo de perfeccionarse y ampliarse a los diversos ámbitos de la comunicación.

Recientemente en 2001, *el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*<sup>4</sup> (2002:106-127) ha redefinido el concepto

---

<sup>4</sup> El MCERL (2002) no tiene como objetivo proponer ni suscribir ninguna metodología, tan sólo ofrece las pautas para la reflexión sobre cuestiones metodológicas como el papel del profesor y el alumno o

de “competencia comunicativa” replanteándolo de manera renovada. Así, la competencia comunicativa se compone de tres componentes básicos: la competencia lingüística, la sociolingüística y la competencia pragmática.

En la subdivisión de las competencias comunicativas, según el MCER (*op. cit.*), no se hizo referencia a las antes denominadas “Competencia Discursiva” y “Competencia Estratégica”, no obstante, aquéllas se incluyen entre las competencias comunicativa y pragmática. Así nos avala Montoussé Vega (2002: 666):

[Las competencias pragmáticas] Incluyen la competencia discursiva, que se refiere al conocimiento de los principios organizativos del discurso, y la competencia funcional referida a la capacidad de producir enunciados orales y escritos con fines funcionales concretos.

Ya la “competencia estratégica” está ubicada en la dimensión horizontal del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*op. cit.*) y está constituida por las categorías y parámetros que describen el uso de la lengua.<sup>5</sup>

Por otro lado, las competencias generales no se refieren al aprendizaje de la lengua directamente sino que, además de eso y de manera transversal contemplan otros ámbitos como son la cultura, la conciencia intercultural y las habilidades y destrezas metacognitivas. Según nos corrobora Guijarro Ojeda (2004), todas las competencias humanas contribuyen a la competencia comunicativa de los alumnos/as y, de este modo desarrollan la competencia comunicativa.

---

tratamiento del error. El carácter dogmático del documento hace que sea el propio usuario quien reflexione sobre la utilidad de sus contenidos y determine las respuestas apropiadas a las preguntas abiertas que él mismo propone. Así es que no propone teoría o práctica lingüística sino una serie de pautas para reflexión. Está dirigido a profesionales de la enseñanza, incluso formadores de profesores, autores, diseñadores de cursos, autoridades educativas y pretende ser integrador, transparente, eficiente, además de abierto, flexible dinámico y no dogmático (Montoussé Vega, 2002).

<sup>5</sup> El Marco de referencia adopta un tipo de enfoque centrado en la acción, en cuanto considera a sus usuarios como agentes sociales, es decir, miembros de una sociedad que llevan a cabo una serie de acciones para desarrollar determinadas tareas que no tienen porqué estar relacionadas con la lengua (...) Todos los elementos de este enfoque se conciben en un sentido amplio, en dos grandes dimensiones: una vertical compuesta por una serie de niveles de referencia de dominio lingüístico y una dimensión horizontal constituida por las categorías o parámetros que describen el uso de la lengua (Montoussé Vega, 2002)

### 2.1.2 El “saber ser”: la competencia existencial

El concepto “competencia existencial” aparece por primera vez desglosado en el *Marco común europeo - MCERL* -(*op. cit.*) que se ha basado también en los preceptos del Informe Delors acerca del sentido de la educación para cualquier tipo de enseñanza y los cuatro pilares en los que la educación se basa: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. Pues los cuatro saberes que este documento describe también se pueden percibir en la elaboración del Marco común europeo de referencia para las Lenguas (MCERL, *op. cit.*). Según palabras de Hernando Calvo (2009:20):

La competencia existencial no hace referencia al conjunto de saberes declarativos y culturales pertenecientes a España y a Hispanoamérica, la competencia existencial en el alumno como hablante intercultural se compone de un conjunto de componentes afectivos y sociales holísticos que incluyen una combinación de saberes, habilidades y actitudes. Puede ser adquirida en todo tipo de contextos: formalmente, informalmente, intencionadamente o no intencionadamente.

Hasta entonces, se hablaba de competencia estratégica, variables afectivas, estilos y estrategias de aprendizaje, términos que aún hoy siguen siendo utilizados por los autores y autoridades educativas. La competencia existencial tiene que ver con el componente actitudinal (actitudes), el componente motivacional (motivaciones), los estilos cognitivos que vamos a estudiar más adelante cuando hablemos de las estrategias y los factores de personalidad. Para Guijarro Ojeda (2004):

Estas cuestiones personales y parámetros han de ser considerados ineludiblemente por la enseñanza de un individuo, la competencia existencial se torna en un aspecto de especial relevancia para las habilidades de una persona. Como estas capacidades son susceptibles de ser modificadas a través del aprendizaje de lenguas, la formación de nuevas actitudes debe ser un objetivo de primordial importancia. La competencia existencial guarda una estrecha relación con la cultura y, por lo tanto, tiene que ver con las relaciones y percepciones interculturales; situación ésta que la hace susceptible para ser considerada como marco general de actuación dentro de la transversalidad en Lengua Extranjera.

A pesar de formar parte de las “competencias generales”, la “competencia existencial” no deja de ser un componente importante que tiene que ver con la

competencia comunicativa. Es decir, para la perfecta realización del acto comunicativo hay que tener en cuenta factores relacionados con la personalidad y caracterizados por las actitudes, motivaciones, los valores, las creencias, la autoestima, la pertenencia al grupo, etc. Por todo ello, además de la competencia comunicativa, esta competencia tiene que ver con el desarrollo de habilidades sociales para interactuar con otras culturas, así como con otros valores. El ser humano es un ser que “piensa, actúa y siente”, es decir, nos caracterizamos por ser cognitivos, afectivos y sociales. Así que una educación holística tiene que tener en cuenta estas tres áreas.

La competencia existencial va mucho más allá del simple “saber ser” pues también tiene que ver con los otros saberes. Alfredo Hernando Calvo (2009) además de relacionarla con el “aprender a ser” la relaciona también con el “aprender a convivir”, o sea, el estudiante como agente social, hablante intercultural y como aprendiente autónomo, así como refleja también el Proyecto Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

Es sabido que la educación, con vistas al desarrollo integral del individuo, también figura como objetivo de la competencia existencial. El Plan Curricular del Instituto Cervantes, (2006 *apud* Hernando Calvo, 2009:209), fija tres objetivos fundamentales para la enseñanza integral y completa del español como lengua extranjera:

- El desarrollo del “*alumno como agente social*”, que muestra solvencia en el manejo de la competencia comunicativa porque conoce los elementos que constituyen el sistema de la lengua y es capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- El desarrollo de las capacidades del “*alumno como aprendiente autónomo*”, que se hace responsable de su propio aprendizaje con autonomía para continuar avanzando más allá del propio currículo en un proceso que puede prolongarse a lo largo de toda la vida.
- El desarrollo del “*alumno como hablante intercultural*”, que capacita al alumno para identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura y a establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura de los países hispanohablantes.

El Centro Virtual Cervantes (2008), además, añade que la competencia existencial es la capacidad de desarrollar actitudes positivas hacia la lengua y cultura

hispánicas, desarrollar actitudes que favorezcan el aprendizaje, además de la capacidad para desarrollar la motivación. Según Guijarro Ojeda (*ibid.*), como en el aprendizaje de una Lengua Extranjera no sólo influye el conocimiento, la comprensión, las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias y los estilos cognitivos tienen singular relevancia para la creación de la identidad personal de los estudiantes. Así, se concluye que el hecho de enseñar una lengua tiene que ver con el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas humanas requeridas por los sistemas educativos.

La competencia existencial también incluye componentes teóricos (conocimientos afectivos y sociales), conocimientos y habilidades prácticas, y también las actitudes o compromisos personales. También permite la mejora sustancial y evidente de la competencia comunicativa y de la competencia de aprendizaje (aprender a aprender). Por otro lado, la ausencia de esta competencia puede dirigirnos al fracaso tanto personal como comunicativo en el aprendizaje de ELE. Aquí reside precisamente la importancia de esta competencia y su relación con la competencia comunicativa: es esencial para el éxito en las interacciones de la competencia comunicativa y también en el ámbito personal.

Esta competencia exige también el funcionamiento de la imaginación, la creatividad, a la vez que desarrolla actitudes de valoración de la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural y la realización de experiencias artísticas compartidas. Hablando de la diversidad cultural como componente de la competencia existencial, así nos afirma Hernando Calvo (2009:21):

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran este componente fundamental de la competencia existencial para el desarrollo del alumno como hablante intercultural se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés en la vida cultural y en contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades.

Así, de este modo, para apreciar las diversas manifestaciones de la cultura de la lengua extranjera hace falta fomentar la sensibilidad y el sentido estético, ser capaz de sentir, valorar y juzgar estas manifestaciones, y para tal fin, es necesario tener una serie de habilidades personales, de razonamiento, comunicativas y perceptivas, sensibilidad y



sentido estético. Es decir, para tener más apertura hacia la diversidad cultural también hace falta reconocer su importancia dentro del aprendizaje de la lengua con sus manifestaciones artísticas sea en la música, el cine, la pintura, la escultura, la arquitectura y también la literatura y su legado. Todos reconocemos el gran legado que ha dejado la cultura española para la humanidad con la obra magistral de *Don Quijote de la Mancha*, además, de otras grandes obras como el *Lazarillo de Tormes*, *La Celestina* (en la literatura), *El Guernica*, *Las meninas* (en la pintura), *La Sagrada Familia*, *La Giralda*, *La Alhambra*, *Las Alcazabas árabes* (en la arquitectura), por ejemplo, además de grandes nombres del arte español como Quevedo, Calderón de la Barca, Lope de Vega, Federico García Lorca, Antonio Machado, Antoni Gaudí, Velázquez, Goya, Buñuel, Almodóvar... Para citar sólo algunos, es decir, con estos nombres el profesor dispone de un rico arsenal para despertar en su alumnado la sensibilidad para apreciarlos, valorarlos y juzgarlos.

Por todo ello, en un mundo globalizado, donde todos buscan la igualdad incluso en la estética, la valoración de lo local y cultural es de suma importancia para que tampoco se pierdan estos valores conquistados y que son reflejo también de la forma de ser, de convivir, de hablar un determinado idioma. Es decir, lengua y cultura son indisolubles y dentro de la cultura está el arte que debe ser valorado también en el aprendizaje de idiomas. De ahí, concluimos que para aprender una lengua determinada, habrá objetivos muchos más amplios que perseguir, que tienen que ver con el hecho de educar, educar también para estar preparado para vivir en un contexto de inmersión en una lengua extranjera.

Otro valor que se relaciona directamente con la competencia existencial es la “tolerancia” hacia el otro, el diferente con sus diferentes características, lo que garantiza el desarrollo del estudiante como hablante intercultural. Visto de esta manera, la tolerancia hacia lo diferente es un factor positivo y que debe ser fomentado entre los estudiantes principalmente cuando se habla de la cultura de un país extranjero y su idiosincrasia. Para desarrollar esta competencia hace falta colaborar en proyectos conjuntos con personas, grupos e instituciones diferentes. Muchas veces la intolerancia hacia lo diferente nos hace tener problemas de adaptación o de convivencia, sobre todo cuando estamos inmersos en otra cultura, en este caso la de la lengua extranjera. Según Hermano Calvo (*op. cit.:22*) (...) el desarrollo de este componente implica aceptar a las

personas que pertenecen a contextos, países, razas o culturas diferentes a la de uno mismo.

Hernando Calvo (*op. cit.*:22) también define las habilidades sociales para la interacción entre culturas como importante componente de la competencia existencial. Es tener un mínimo de habilidades sociales, una conducta habilidosa en contextos interculturales. Es decir, tiene que ver con sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de determinado individuo de un modo adecuado a la situación comunicativa.

Además, la gestión y mediación en conflictos interculturales, la capacidad de afrontar de forma hábil estos conflictos de culturas diferentes se fundamenta en tener adquirida una buena competencia existencial para aplicarla a situaciones complicadas, en las que los intereses, deseos y necesidades se contraponen, ser capaz de controlar las emociones negativas que surgen en estas situaciones y canalizarlas de forma constructiva. Según Hernando Calvo (2009, *op. cit.*:23), hay cinco elementos que son clave a la hora de negociar ante la resolución de los conflictos interculturales que surgen en el aula de ELE y en la vida diaria también. Son los siguientes:

- 1) **Confianza** – El establecimiento de un ambiente cordial y agradable. Si no hay confianza será difícil negociar.
- 2) **Escucha** – Saber exponer nuestras ideas, pero también hay que saber escuchar a nuestros interlocutores. Tan importante como escuchar es hablar.
- 3) **Empatía** - El hecho de ser capaces de ponernos en el lugar del “otro” para conocer sus reacciones.
- 4) **Paciencia** - Para negociar se necesita tiempo. No es llegar y convencer, tampoco se debe mostrar prisas ni impaciencia.
- 5) **Interés común** - Hay que demostrar interés común por ambas partes y hablar en un terreno de igualdad.

Otra habilidad clave de la competencia existencial y para nosotros una de las más importantes es el manejo o control de los factores afectivos. En primer lugar, habría que reconocer las emociones en situaciones de conflicto, canalizándolas y expresándolas de forma controlada, sin actuar de manera impulsiva y agresiva y sin reprimir las emociones. Por este motivo es necesario que el profesor de idiomas para trabajar la competencia existencial sepa desarrollar la inteligencia emocional y

espiritual, pues solo así el alumno estará capacitado para lidiar con sus emociones para superarlas.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (op. cit.) divide la competencia existencial en varios elementos, como podemos contemplar en el cuadro a continuación.

<b>LA COMPETENCIA EXISTENCIAL</b>		
1.	<b>Actitudes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello</li> <li>• Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.</li> <li>• Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural</li> </ul>
2.	<b>Las Motivaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intrínseca y extrínseca</li> <li>• Instrumentales e integradoras</li> <li>• Impulso comunicativo, la necesidad humana de comunicarse</li> </ul>
3.	<b>Los valores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éticos</li> <li>• Morales</li> </ul>
4.	<b>Las creencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Religiosas</li> <li>• Ideológicas</li> <li>• Filosóficas</li> </ul>
5.	<b>Los estilos cognitivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convergente y divergente</li> <li>• Holístico, analítico y sistémico</li> </ul>
6.	<b>Los factores de personalidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Locuacidad y parquedad</li> <li>• Espíritu emprendedor e indecisión</li> <li>• Optimismo y pesimismo</li> <li>• Introversión y extraversión</li> <li>• Actividad y pasividad</li> <li>• Personalidad con complejo de culpabilidad liberada de ellos</li> <li>• Rigidez y flexibilidad</li> <li>• Mentalidad abierta y mentalidad cerrada</li> <li>• Espontaneidad y autocontrol</li> <li>• Grados de inteligencia</li> <li>• Meticulosidad y descuido</li> <li>• Capacidad memorística</li> <li>• Diligencia y pereza</li> <li>• Ambición y conformismo</li> <li>• Autoconciencia y falta de autoconciencia</li> <li>• Independencia y falta de independencia</li> <li>• Seguridad y falta de seguridad</li> <li>• Autoestima y falta de autoestima</li> </ul>

**Cuadro 2** – La competencia existencial

Como vemos, la *competencia existencial* implica mucho más que simplemente el “saber ser” (definir uno su tipo de personalidad, estilo cognitivo y estrategias de aprendizaje más apropiadas conforme su estilo cognitivo) sino también que el aprendiz debe saber convivir, es decir, tolerar lo que es diferente, respetarlo y saber darle su valor, mirando hacia el desarrollo de la competencia intercultural. En otras palabras, el “saber ser” que tiene que ver con el autoconocimiento también tiene que ver con el saber socializarse bajo diferentes contextos (la inteligencia interpersonal está relacionada con la inteligencia intrapersonal resultando en una tercera: la *inteligencia emocional* conforme veremos más adelante en el apartado 1.4.1.5 y 1.4.1.6). Además, el MCERL (2002) nos dice que las actitudes y los factores de personalidad de los alumnos también inciden en su “capacidad para aprender” (antigua “competencia de aprendizaje”), que además de ser una competencia general, también se relaciona con términos como la “autonomía” de aprendizaje y las “estrategias de aprendizaje”. De ahí que el fomento de la competencia existencial avance hacia unos objetivos principales en la enseñanza de idiomas. A este respecto, emergen algunas cuestiones éticas y pedagógicas importantes, tales como:

- a) ¿Hasta qué punto el desarrollo de la personalidad puede ser un objetivo educativo explícito?
- b) ¿Cómo se reconcilia el relativismo cultural con la integridad ética y moral?
- c) ¿Qué factores de personalidad facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera o de una segunda lengua?
- d) ¿Cómo se puede ayudar a los alumnos a que aprovechen sus cualidades para vencer sus carencias?
- e) ¿Cómo se pueden reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos en y por los sistemas educativos?

Según el modelo de Hernando Calvo (*op. cit.*: 25) para garantizar el éxito en el aprendizaje de idiomas o para garantizar la educación plena de la persona en ELE hace falta el desarrollo en los estudiantes de otras habilidades como agentes sociales, hablantes interculturales y aprendices autónomos. Y educar al individuo en estos niveles tiene varias ventajas como las que siguen:

- Una mejor asimilación, aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus vertientes (lingüística, socio-lingüística y pragmática).
- Una mejor comprensión de significados tanto lingüísticos como culturales, un mayor desarrollo consciente de los mecanismos y significados de la propia cultura.
- Un mayor conocimiento personal, tanto en “saber aprender” como alumnos, como en el “saber ser” como personas.
- Una actitud tolerante y respetuosa ante la diversidad cultural.
- Una reflexión y meta-reflexión permanente sobre la lengua.
- El desarrollo de una propuesta didáctica que integre las reflexiones de las últimas investigaciones y publicaciones más novedosas en EL2/LE (MCERL).
- El desarrollo de un conjunto de competencias que implican, en definitiva, la mejora de la comunicación.
- Una mejora de la educación de nuestros alumnos y una mejora de su competencia comunicativa para el aprendizaje del español.

Es decir, para Hernando Calvo (*op. cit.*) trabajar la competencia existencial y el desarrollo de la persona en todos sus niveles tiene que ver con la mejora de la competencia comunicativa de manera general, de la educación en general de los estudiantes tanto como alumnos (“saber aprender”) como también como personas (“saber ser”), sus habilidades para aceptar con respeto la diversidad cultural.

Para Guijarro Ojeda (*op. cit.*), desde el estudio de la “transversalidad” en Lengua Extranjera se pueden trabajar todas estas cuestiones porque hay que llevar a cabo el desarrollo de la competencia existencial de forma explícita. En definitiva, el desarrollo de la competencia existencial ayudaría a asumir un enfoque didáctico *nouvelle* que bajo el enfoque de la transversalidad compaginaria las lenguas extranjeras con la realidad cultural y allanaría las múltiples vicisitudes que planteara el sistema educativo para alcanzar tales fines.

En suma, el MCERL (*op. cit.*) concluye que todas las competencias humanas colaboran de alguna manera en la formación de la capacidad comunicativa del alumno (aquí denominado “usuario”) que, además, también pueden ser vistas como aspectos de la referida competencia.

Por todo ello, según Hernando Calvo (2009: 25) se concluye que merece la pena potenciar el estudio y las investigaciones a favor de la educación integral en EL2/LE, pues el concepto de “educación integral” no es otra cosa que no tenga que ver con los cuatro pilares expuestos por la UNESCO: saber, saber hacer, saber aprender y saber ser y convivir en español, que tiene que ver con el hecho de comunicarse, expresarse, hablar, conversar, relacionarse, conocer, estudiar y a estas añadiríamos el hecho de tolerar, negociar, gestionar y mediar conflictos y el control de las emociones que de estos puedan surgir y, en definitiva, vivir en español. En otras palabras, es una propuesta no solo de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera sino que es una propuesta de inmersión en “el mundo hispano” aunque sea en un ambiente de no inmersión, es propiciar las condiciones imprescindibles para simular y reproducir en la clase de ELE las situaciones reales de la vida, traer el mundo tal como es con sus problemas, virtudes, vicisitudes, riquezas y opciones e intentar que el estudiante se adapte a este mundo y al estudio de su lengua y de todas sus manifestaciones artísticas, culturales, comunicativas y que el aprendizaje sea más completo y sólido. Es decir, no es solo enseñar el lado bueno y esconder el lado malo, sino hacerles saber que en el mundo, en todas las culturas tenemos cosas buenas y malas y que esto no pueda ser motivo de desmotivación entre el estudiantado. Por otro lado, vemos que el conocimiento de una lengua y cultura extranjeras propicia el conocimiento y valoración de su propia cultura, preservando la identidad cultural del estudiante.

Hernando Calvo (*op. cit.*) presenta una propuesta para el desarrollo de la competencia existencial en el alumno como hablante intercultural en un cuadro donde especifica desde el punto de vista del profesor, qué actitudes este debe tomar el profesor para planificar sus clases.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EXISTENCIAL EN EL ALUMNO COMO HABLANTE INTERCULTURAL					
A		B		C	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>Apertura a la diversidad</b>					
-Presentación de la diversidad cultural de los países de España e Hispanoamérica	-Primera toma de contacto con la diversidad, normas sociales y tradiciones culturales de España e Hispanoamérica	-Aceptación de la diversidad cultural como un fenómeno propio de la naturaleza y desarrollo histórico del ser humano	-Toma de contacto con los prejuicios, estereotipos y tópicos propios para acercarse a las nuevas culturas	-Aprovechamiento de la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento de la propia persona	-Interiorización y práctica de comportamientos, tradiciones y convenciones sociales de la cultura del español
Presentación continuada de los referentes culturales más conocidos de España e Hispanoamérica para su incorporación al universo de conocimientos del alumno.					
<b>Configuración de una identidad cultural propia</b>					
- Presentación de la relación entre cultura e identidad en las personas pertenecientes a esa cultura	-Toma de conciencia y primer contacto con el concepto de identidad cultural	-Reflexión y proceso explícito para descubrir nuestra identidad cultural	-Nuestra identidad cultural en relación y contraste con la identidad cultural de España e Hispanoamérica. Elementos principales	-Proceso de construcción y modificación de la identidad cultural en el aprendizaje de una nueva lengua	-Interiorización y asimilación de nuevos referentes culturales del español en nuestra identidad cultural.
<b>Procesos de asimilación de actitudes y comportamientos culturales</b>					
-Reconocimiento de los comportamientos y actitudes culturales propias de España e Hispanoamérica	-Presentación del concepto de prejuicio y pensamiento etnocéntrico de las culturas en contraposición a la tolerancia y el respeto	-Reflexión e identificación de prejuicios y prototipos culturales propios acerca de la cultura española e hispanoamericana	-Desarrollo de estrategias básicas para la reproducción de comportamientos culturales. Imitación en situaciones comunicativas interculturales.	-Desarrollo de estrategias avanzadas para la incorporación de los contenidos culturales de estudio. La asertividad y la escucha en relaciones sociales, amistad, interacción continuada...	-Incorporación de comportamientos y actitudes propias de la cultura en la enseñanza del español.
<b>Comunicación y participación en situaciones interculturales</b>					
-Presentación de interacciones sociales básicas en situaciones comunicativas interculturales	- Introducción de malentendidos y su concepto y ejemplos de conflicto en situaciones comunicativas interculturales. -El conflicto no como problema sino como oportunidad para el conocimiento de la nueva cultura y la mejora de la competencia comunicativa.	<b>ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN PARA LA MEDIACIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN SITUACIONES COMUNICATIVAS INTERCULTURALES</b>			
		<b>Empatía</b>			
		-Toma de contacto y definición del concepto de empatía	-Presentación de la empatía como herramienta para la mejora de la comunicación. Cómo expresar empatía	-Manejo de la empatía en situaciones comunicativas básicas. Entrenamiento o práctica graduada	-Aprendizaje e incorporación de la empatía como instrumento imprescindible para la mejora de la competencia comunicativa
		<b>Mediación intercultural</b>			
		-Toma de contacto y presentación del concepto y actores de la mediación intercultural. Ejemplos	-La mediación como proceso en conflictos interculturales básicos. Ejemplos y práctica básica	-Fases y proceso de la mediación en situaciones comunicativas complejas. Práctica graduada.	-Aprendizaje e incorporación de la mediación como instrumento básico para la mejora de la competencia comunicativa
<b>Control y manejo de las emociones</b>					
		-Presentación de conceptos básicos para el acercamiento al mundo emocional del alumno: inteligencia emocional, relaciones interpersonales, relación interpersonal...	-Toma de contacto con el mundo de las emociones en relación con la comunicación y el español. Identificación de la motivación y emociones respecto a la cultura del español y a la lengua española	-Presentación y práctica de técnicas básicas en el manejo y reconocimiento de las emociones en situaciones comunicativas interculturales.	- Manejo, concienciación y desarrollo autónomo de las emociones propias en situaciones comunicativas interculturales.

**Cuadro 3 - El desarrollo de la competencia existencial en el alumnado como hablante intercultural**

### 1.1.3 Factores afectivo-existenciales que conforman la enseñanza-aprendizaje de ELE

“El hombre moderno está dominado por el sentimiento de alienación. Se deja dominar por la angustia, al sentirse extranjero delante de sí mismo, en medio de un mundo inquieto”  
(Paul Tillich)

Las condiciones afectivo-emocionales del profesorado y también de los/las propios/as estudiantes interfieren de manera directa en el aprovechamiento escolar y, por consiguiente; en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Una sólida formación profesional no es suficiente, principalmente si el/la docente no tiene condiciones emocionales y un nivel de ajustamiento psicológico satisfactorio que pueda garantizar una relación educativa eficaz. Para que el profesor o la profesora pueda ejercer bien su papel educacional debe, en primer lugar, tener un buen equilibrio emocional, lo que implica una madurez afectivo-emocional, una estructura psicológica y acondicionamiento ambiental.

El término “afectivo”, según Oxford (1990: 140) se refiere a las emociones, actitudes, motivaciones y valores. Es imposible exagerar su importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La dimensión de lo afectivo del alumnado es probablemente lo que más influye en el aprendizaje de un idioma sea exitoso o no. Los buenos aprendices de lenguas son frecuentemente aquellos que saben cómo controlar sus emociones y actitudes sobre el aprendizaje. Según Brown (2000), el dominio afectivo es el lado emocional del comportamiento humano, y puede ser yuxtapuesto al lado cognitivo. El desarrollo de estados afectivos o sentimientos envuelven una variedad de factores de personalidad.

Los factores emocionales pueden dividirse en dos grupos: emociones *negativas* (la tristeza, la ira, la ansiedad, el temor, el asco, la depresión y la vergüenza) y *positivas* (la felicidad, el amor, el gozo, la empatía, la satisfacción, la alegría, la motivación y la autoestima). No obstante, según Goleman (1997), la mayoría de las emociones serían consideradas, por lo general, negativas. Entendemos que el reconocimiento, el desarrollo de las emociones positivas y su posterior trabajo facilitarían enormemente el proceso de aprendizaje de idiomas. Según Oxford (1990) los buenos aprendices de



lenguas son aquellos que saben cómo controlar sus emociones y actitudes sobre el aprendizaje para hacer con que el aprendizaje se haga más efectivo y agradable. Y el profesor puede ejercer una tremenda influencia sobre la atmósfera emocional de la clase de tres maneras: dando a sus estudiantes más responsabilidad, proveer un *input* de conversación natural y enseñando a los aprendices a usar estrategias afectivas.

### **1.1.3.1 La motivación**

“La motivación es una precondition para el aprendizaje”  
(Gagné)

La motivación es uno de los principales factores que influyen en el aprendizaje. Cuando se trata del aprendizaje de lenguas extranjeras esta variable aún se torna más importante, sobre todo si no se trabaja en un contexto de inmersión. A pesar de estar relacionada esta variable tanto con estudiantes como con docentes, se suele dar mayor énfasis a la motivación del estudiante. La motivación es un ámbito psico-educativo muy extenso y controvertido, sobre todo porque tiene que ver con la personalidad de cada individuo, pero también depende de la metodología adoptada por el/la docente, su forma de enseñar, su propia automotivación y si esta está conforme a las necesidades y expectativas de su alumnado (Guijarro, 2004). Primero daremos una definición más general de motivación, para posteriormente discutir sobre la motivación del estudiante de lenguas extranjeras.

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), la palabra motivación tiene las siguientes acepciones:

**MOTIVACIÓN** *f.* Acción y efecto de motivar, explicar el motivo por el que se ha hecho una cosa.

#### **Motivación.**

- 1. f. Acción y efecto de motivar.**
- 2. f. [motivo](#) (ll causa).**
- 3. f. Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a**

**ejecutarla con interés y diligencia.**

**MOTIVAR.** *Tr. Dar o explicar la razón o motivo que se ha tenido para hacer una cosa.*

Según Williams y Burden (1999:128) la palabra motivación puede ser representada a partir de cuatro dimensiones:

- un estado de activación cognitiva y emocional
- que produce una decisión consciente de actuar y
- que da lugar a un período de esfuerzo intelectual y/ o físico sostenido
- con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas.

No obstante, Williams y Burden (*op. cit.*) afirman que el término «motivación» ha sido interpretado de muchas maneras. Puede referirse, por ejemplo a alguien que está “dispuesto” a aprender. Según los autores, el concepto «motivación» está determinado por muchos factores como el interés, la curiosidad o el logro. Todos y cada uno de ellos serán distintos en las diferentes situaciones.

Arnold y Brown (2000:30) deducen que “La teoría de la adquisición de segundas lenguas no deja duda respecto a la importancia fundamental que tiene otra variable afectiva, la motivación, que es en realidad un conjunto de factores que ‘vigorizan la conducta y le dan una dirección’” (Hilgard, Atkinson y Atkinson, 1979:281).

Es muy complejo intentar descubrir qué crea la motivación. Según Chomsky (1998 *apud* Arnold y Brown, 2000:30): “la verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material”. Otro de los papeles primordiales del profesor o profesora sería el de intentar activar la motivación de los alumnos y alumnas.

Por otro lado, para Gardner (2007:7) existen muchas ventajas en aprender un idioma extranjero, no obstante, ellas no son completamente necesarias en la vida pues existen otras prioridades, de ahí la importancia de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua: “There are many advantages for knowing other languages but they are not absolutely necessary, and as a consequence, motivation (as well as ability) can play an important role in learning a second language” (Gardner, *ibid.*).

Algunas personas ya se sienten motivadas por obtener éxito en todo lo que hacen y otras necesitan un “motivo” o una ayuda para producir más y mejor y con más placer. El carácter competitivo del sistema educativo (el alto nivel de competencia), el miedo al

fracaso, podría constituir un obstáculo para lograr el éxito. La motivación puede depender de factores externos (influencia de otras personas o algún suceso) o internos (interés o curiosidad).

No obstante, según Sawrey y Telford (1973:19) probablemente no hay nadie totalmente sin motivación, sin ningún interés. Motivación, interés y atención son aspectos inherentes a la propia vida.

Nuestros alumnos, según Alonso (1994:11), pueden asistir a una clase de idiomas motivados o no. Es función del profesor o profesora de idiomas motivar a sus alumnos, despertar el interés, establecer objetivos y proveer los medios para lograr estos objetivos. Para esto hace falta que el/la docente también esté motivado/a, que ejerza su papel con satisfacción. Así nos aclara Alonso Tapia y Cartula Fita (2003:85) “Si un profesor no está motivado, si no ejerce de forma satisfactoria su profesión, es muy difícil que sea capaz de motivarlos”. Así, a veces ocurre que el/la que enseña, con su actuación inapropiada desmotiva a sus propios alumnos/as.

Para Almeida (2001:52) nadie motiva a nadie, cree que las personas tan sólo pueden incentivar y estimular la motivación de las demás. Por otro lado, es necesario que el propio alumno (o alumna) sepa cómo automotivarse. Para Alonso (*op. cit.*), los alumnos pueden sugerir, proponer, emitir sus opiniones, interviniendo de una manera u otra en su automotivación. Según Peters (2002:77) el único tipo de motivación que merece realmente la pena es la automotivación, pues es la esencia de la motivación.

Para motivarse en la realización de una tarea hace falta conocer el concepto de flujo. A continuación veremos en que consiste y en qué condiciones se realiza.

Mihaly Csikszantmihalyi, psicólogo de la Universidad de Chicago, desarrolló el concepto de flujo (experiencia óptima) que es un estado de movimiento de energía psíquica realizado sin esfuerzo. Según Goleman (1995; 90-1) *apud* Arnold y Brown (2000:32):

(...) el flujo representa el no más en la utilización de la (sic) emociones al servicio del rendimiento y del aprendizaje. En el flujo las emociones no sólo se encuentran incluidas y canalizadas, sino, seguramente, potenciadas y colocadas junto a la tarea que se está realizando» (...) «Debido a que uno se siente muy bien con el flujo, resulta intrínsecamente gratificante. Es un estado en el que las personas se quedan completamente absortas en lo que están haciendo y prestan a la tarea una atención sin fisuras, uniendo su conciencia con sus acciones.

Hay que alcanzar este estado de experiencia óptima, pues representa el estado ideal del aprendizaje eficaz. Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, (1998) *apud* Arnold y Brown (2000) acreditan que el flujo puede conseguirse con una tarea. Por lo tanto, ésta debe tener unas metas claras y una retroalimentación inmediata. No obstante, según Arnold y Brown (2000:33) el flujo sólo trae beneficios si la actividad o tarea no es ni demasiado fácil al punto de producir aburrimiento, ni tan desafiante que produzca ansiedad.

Este interés profundo y natural por la tarea vence a las preocupaciones diarias alterando la percepción con relación al tiempo. Esto es ventajoso no sólo para el alumnado, el profesorado también se beneficia: “Los profesores que tienen un sentimiento de flujo con su trabajo y que están motivados por el placer de participar en la experiencia de aprendizaje son modelos enormemente motivadores para los alumnos”. (Arnold y Brown 2000:33)

#### 1.1.3.1.1 El enfoque cognitivo de la motivación

“Enseñar a quien no quiere aprender  
es como sembrar un campo sin ararlo”  
(Whately, R.)

Según Dörnyei (1994) *apud* Arnold, (2000:33, *op. cit.*) “las teorías cognitivas de la psicología educativa consideran la motivación como una función dentro del proceso de pensamiento de una persona”. El mismo autor menciona tres sistemas conceptuales principales descritos por Weines (1992), *apud* Arnold, (2000:33-34) que están relacionados con la motivación: la teoría de la atribución, el desamparo aprendido y la autoeficacia.

Williams y Burden (1999:120) apuntan que este nuevo enfoque destaca la forma en que los individuos dan sentido a sus expectativas de aprendizaje y que están motivadas más por sus pensamientos y sentimientos conscientes.

La “elección” es un factor importante desde el punto de vista cognitivo. Según Williams y Burden, “la motivación está relacionada con aspectos tales como los motivos por los que las personas deciden actuar de forma concreta y los factores que influyen en las elecciones que llevan a cabo”. El papel del profesorado sería el de procurar que sus estudiantes tomen decisiones acertadas para las diversas situaciones de aprendizaje que le son presentadas.

Los individuos que toman decisiones respecto a sus propias acciones son el centro de la atención del enfoque cognitivo. No obstante, este enfoque no tiene en cuenta los factores de orden afectivo-emocional y el contexto social.

### 1.1.3.1.2 Tipos de motivación

“La más importante motivación es la que viene del autoconocimiento. Quien se conoce a si mismo sabe que nada es imposible”  
(Martín Claret)

Los psicólogos cognitivos diferencian la **motivación intrínseca** y la **motivación extrínseca**. Esta distinción ha influido en los estudios de la motivación. Así las clasifican también Gardner y Lambert (*apud* Gallardo 1999:25) como podemos ver en el cuadro a continuación:

<b>MOTIVACIÓN</b>	
<b>INTRÍNSECA</b>	<b>EXTRÍNSECA</b>
✓ <i>Preferencia por el desafío</i>	✓ Preferencia por el trabajo fácil
✓ <i>Curiosidad/ interés</i>	✓ Satisfacción del profesor/a/ obtención de notas
✓ <i>Dominio independiente</i>	✓ Dependencia del profesor/a para solucionar los problemas
✓ <i>Juicio independiente</i>	✓ Confianza en el juicio del profesor/a
✓ <i>Criterios internos para el éxito</i>	✓ Criterios externos para el éxito

**Cuadro 4** - Dimensión de las motivaciones intrínseca y extrínseca (Fuente: Gallardo 1999:25)

De acuerdo con Arnold y Brown (2000:31), “la motivación extrínseca nace del deseo de conseguir una recompensa: también puede nacer del deseo de evitar alguna punición. Así su foco está en algo externo a la actividad de aprendizaje. La motivación intrínseca supone que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa: «la curiosidad y el interés naturales de los alumnos potencien el aprendizaje” (Deci y Ryan, 1985:245). La motivación extrínseca se traduce en intentar el alumno o alumna satisfacer más a sus docentes, a los centros escolares o a las autoridades que a sí mismo/a en términos de conocimiento.

Según Kohn, (1990) *apud* Arnold y Brown (2000:31) los estudios han demostrado que los sujetos manifiestan una reducción de la eficacia y el placer respecto a una tarea intrínsecamente interesante cuando hay una recompensa extrínseca.

Arnold y Brown (2000: 32) acreditan que las mayores posibilidades de los alumnos de idiomas estarán forjadas por medio del desarrollo de la motivación intrínseca, cada cual con su motivo personal. Así, se conseguiría la competencia y autonomía necesarias para lograr mayor éxito. También se ha probado que la motivación externa (el feedback, elogios), fomenta también la motivación intrínseca (sentido personal a los estímulos externos).

¿Cuál sería, pues, la función de los alumnos y alumnas? La respuesta es “superar sus motivaciones extrínsecas”. Así Csikszentmihalyi (1990:69) *apud* Arnold y Brown (2000: 33) parafrasea a Dewey cuando dice: “si la experiencia es intrínsecamente gratificante, la vida está justificada en el presente en vez de empeñarse en un hipotético futuro”. Sin embargo, Alonso Tapia y Cartula Fita (2003:117) aconsejan que se debe buscar un equilibrio entre motivaciones intrínsecas y extrínsecas.

Arnold y Brown (2000:32) sugieren a los profesores “estrategias de aprendizaje” para estimular el desarrollo y crecimiento de la motivación intrínseca en aulas de idiomas:

1. Ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía para que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje.
2. Más que abrumarles con recompensas, animar a los alumnos a que encuentren su propia satisfacción en la tarea bien realizada;
- 2 Facilitar la participación de los alumnos negociando algunos aspectos del programa y darles oportunidad para llevar a cabo un aprendizaje en cooperación.
- 3 Implicar a los alumnos en actividades basadas en el contenido, que se relacionen con sus intereses y que centren su atención en el significado y la intención, más que en verbos y preposiciones.
- 4 Diseñar pruebas que permitan que aporten alguna cosa que consideren válida: hacer comentarios así como una evaluación numérica (H. D. Brown, 1994b, pág. 43-45)

Como uno de los papeles del profesor/a es ayudar a su alumnado a utilizar las estrategias de aprendizaje es necesario que aquél conozca más sobre las teorías de las estrategias y estilos de aprendizaje.

Además de la clasificación de la motivación en intrínseca y extrínseca, los propios Gardner y Lambert (1972) *apud* Arnold y Brown (2000:30) también afirman

que la motivación se dividiría en dos orientaciones más: **integradora** e **instrumental**<sup>6</sup>. Hay que destacar que el Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) también hace referencia a estos dos tipos de motivación. No obstante, según los propios Arnold y Brown (*op. cit.*:30) la eficacia motivacional no está relacionada con un tipo u otro de motivación: “Un tipo de motivación no es necesariamente siempre más eficaz que el otro, lo que importa es el grado de vigorización y la firmeza de la dirección que ofrece, y eso también depende de otras variables internas del alumno”.

R. C. Gardner y W. Lambert (1972) ya reconocían estas dos orientaciones para la motivación en su obra *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*<sup>7</sup>. No obstante, años más tarde, el propio R. C. Gardner (2007:19) escribió un artículo para la revista *Portalinguarum* titulado “Motivation and Second Language Acquisition”<sup>8</sup> en el cual concluye su investigación diciendo que las diferentes distinciones de clases de motivación no es lo que importa sino su calidad, la intensidad de la motivación en el sentido amplio incorporando las actitudes de comportamiento, factores cognitivos además de los componentes afectivos.

It is posible to hypothesize other types of motivation, of course, but to me the type of motivation is not that important. In my opinion, the distinction between integrative and instrumental motivation or between intrinsic and extrinsic motivation does not help to explain the role played by motivation in its broadest sense, incorporating the behavioural cognitive and affective components, that is important. Our research has demonstrated that it is the intensity of the motivation in its broadest seen, incorporating he behavioural, cognitive, and affective components, that is important (Gardner, *ibid.*)

Además de estos tipos de motivación, Alonso Tapia y Cartula Fita (2003:78) clasifican la motivación en otros dos tipos:

1 – La motivación relacionada con el “yo”, con la autoestima. Incluye aspectos afectivos y relacionales. Los éxitos y fracasos que obtenemos van definiendo el concepto que tenemos de nosotros mismos (autoconcepto). Cuando se intenta aprender y se aprende, vamos forjando una imagen positiva de nosotros mismos que sin duda nos ayudará a realizar nuevos aprendizajes, ya que ello generará en

---

<sup>6</sup> La *motivación integradora* es generada intrínsecamente por percepciones positivas hacia el aprendizaje de la lengua extranjera. La *motivación instrumental* es inducida por la influencia de fuerzas externas como, por ejemplo, el hecho de superar un examen u oposición (Según Martínez Agudo, 2001)

<sup>7</sup> Gardner, R. C. y Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. London: Newbury House.

<sup>8</sup> Gardner, R. C. (junio de 2007) Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.

nosotros una confianza y una autoestima positiva que nos empujará a seguir adelante.

2 - La motivación centrada en la valorización social (motivación de afiliación) – Es la satisfacción afectiva que produce la aceptación de los demás, o aplauso o la aprobación de personas o grupos sociales que el/la alumno/a considera superiores a él/ella. Ese tipo de motivación manifiesta algunas relaciones de dependencia.

### 1.1.3.1.3 Otras miradas sobre el estudio de la motivación

Aquí vamos a listar no solamente los autores que trabajaron directamente la motivación en sí sino también autores que prepararon el campo para que otros trabajaran pues entre las variables afectivas ésta es la más tratada por los investigadores, por lo que se justifica la extensión de su bibliografía. También, por medio de la revisión bibliográfica, hacemos un recorrido científico sobre los estudios más recientes sobre el tema.

Es menester también dejar claro que no es nuestra intención en este apartado agotar la bibliografía existente hasta hoy sobre este campo pues esto ya constituiría una meta muy ambiciosa y peligrosa a la vez, puesto que se publican con cierta frecuencia muchos trabajos relacionados con el tema en todo el mundo. Así que, más que nada, esperamos que este apartado pueda servir para aquellos investigadores que quieran desarrollar futuras investigaciones relacionadas con el apasionante tema de la variable afectiva de la motivación en la enseñanza-aprendizaje-adquisición de idiomas.

El profesor Dr. Daniel Madrid, en su libro *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas* (1999) nos habla sobre las diversas teorías para definir el constructo “motivación”, además de abordar los paradigmas sobre los paradigmas de investigación sobre la motivación en la educación y la motivación en el aprendizaje de la segunda lengua. También nos brinda el autor un modelo para la investigación de factores motivacionales. El profesor Daniel Madrid nos presenta las teorías sobre la motivación en tres grupos que vamos a exponer de forma sucinta. Entre las teorías sobre la motivación se destacan:

#### **1er. Grupo:** Teorías que destacan la reducción de la tensión

- Teoría psicoanalítica de Freud (1915)
- La teoría del impulso de Hull (1943, 1951)



**2º Grupo:** El comportamiento depende de la expectación ante el logro del éxito y del aliciente por conseguir una meta.

- La teoría de campo de Lewin (1935);
- La teoría de motivación de Atkinson (1964);
- La teoría del aprendizaje social de Rotter (1954, 1975)

**3er. Grupo:** Los seres luchan por comprenderse a sí mismos y por comprender lo que les rodea. Los procesos de crecimiento forman parte de la motivación humana.

- La teoría de la atribución de Weiner (1972, 1984, 1989)
- La teoría de la psicología humanística de Rogers (1961)
- La teoría de los constructos personales de Kelly (1963)

Para describir los paradigmas Madrid (1999) cita a Ames y Ames (1984), Lorenzo Bergillos (1997), además de los trabajos recientes de García Sánchez (1999) y Rodicio (1999). El objetivo del estudio de los paradigmas es el de intentar relacionar la influencia del profesor y de los contextos de aula con los estados motivacionales del alumno, según palabras del propio Madrid (*op. cit.*). Los autores que trabajaron cada uno de estos paradigmas, los mencionamos a continuación:

### **1. El paradigma de la motivación intrínseca**

- Ryan, Connel y Deci (1985)
- Harackiewicz (1979)
- Corno y Madinach (1983)
- Ames y Ames (1985)

### **2. El paradigma de la autoeficacia**

- Weisz y Cameron (1985)
- Ashton (1985) – el sentido de eficacia
- Arnkoff y Mahoney (1979) – percepción del control
- Rotter (1975)
- Skinner y Chapman (1988) –contingencia y competencia (modelo bidimensional de control)
- Bandera (1977) – sentido de eficacia, determinismo recíproco
- Berman *et al.* (1977) – eficacia del profesor
- Beady y Hansell (1981)
- Glass y Smith (1979)
- Ellet & Masters (1978)
- Spradley (1980)

**3. El paradigma de las expectativas** – Se centra en las actividades cognitivas del profesor y la toma de sus decisiones y en las experiencias subjetivas

- J. Brophy (1985)
- Brophy y Good (1974)
- Rosenthal (1973) – sencillo modelo de incentivo al rendimiento del estudiantado
- Darley y Fazio – modelo más completo
- Lepper (1973)
- Millar, Brickman & Bolen (1975)
- Toner, Moore & Emmons (1980) – la socialización de los problemas de los estudiantes por parte del profesorado

**4. El paradigma de la comparación social y la autoevaluación**

- Bandura (1983)
- Tesser y Campbell (1985) - autoevaluación
- Johnson y Johnson (1985)

Al hablar sobre las teorías de la motivación de Lenguas Extranjeras el profesor Daniel Madrid (*op. cit.*) estudia la relación entre la motivación y el aprendizaje de LE en contextos de aula: el alumnado, el/la docente, el currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos son los autores más representativos de este campo:

**Teorías de monitor:**

- Krashen (1981, 1982, 1985)
- Dulay, Buró y Krashen (1982)

**Teoría del refuerzo consciente:** Carroll (1981)

**Modelo del rol de las estrategias en el aprendizaje de LE:** Bialystok (1978)

**Teoría de aculturización:** Schumann (1978)

**Modelo psico-social:** Lambert (1974)

**Modelo del contexto social:** Climent (1980)

**Modelo socio-educativo:** Gardner (s.f.)

### Otros estudios:

- Smith y Massey (1987)
- Murray (1938); Ericsson (1983); Abraham Maslow (1991); Ausubel (1976); Crookall y Oxford (1988); Ames y Ames (1984, 1985, 1989); Arnal *et al.* (1992) – definen las distintas perspectivas de análisis del concepto de la motivación.
- Frederick Herzberg (1965); Dessler (1979); Kelly (1955); Stephen Robbins – definidores del concepto de motivación.
- Skehan (1989) – Tipos de motivación
- Deci (1975) y Harackiewicz y Eliot (1993) – definición de motivación intrínseca.
- Alonso Tapia (1997) – habla de la importancia de la tarea para el desarrollo de la motivación intrínseca.
- Gardner y Lambert (1972) reconocen las dimensiones integradora e instrumental de la motivación.
- Dörnyei (1990 y 1994) – caracteriza la motivación en tres niveles:
  - 1- nivel** de la lengua;
  - 2- nivel** del alumno;
  - 3- nivel** de la situación
- Murray (1938), Maslow (1968-1970); George Kelly (1955); Dörnyei (1994), Dörnyei (2008), Seligman (1981) y otros – estudian la motivación bajo tres perspectivas: psicológica, cognitiva y del constructivismo social.
- Lukmani (1972) – estudio sobre la correlación entre la motivación instrumental y el rendimiento en la clase de inglés.
- Strong (1982) - motivación integradora como resultado y no causa del progreso en la L2.
- White (1959) y Harter (1978) – define la “motivación de eficacia” (impulso innato hacia el dominio que difiere de la necesidad de logro) que difiere de la necesidad de logro.
- Ashton (1985); Skinner y Belmont (1993); Bergillos (1997, *apud* Madrid, 1999); García Sánchez (1999); Uribe (1995); Rodicio (1999) - consideran el aula como microsistema que puede modificar los esquemas motivacionales del alumnado.
- Wheldall y Merrett (1987) – estudios sobre la eficacia de la recompensa, del elogio en detrimento del castigo.
- Lepper y Hoddell (1989) – los elogios o las recompensas transmiten mensajes sobre los tipos de comportamiento que es probable que gocen.
- Richard de Charms (1984) – clasifica a las personas en dos tipos: orígenes y títeres.
- Findley y Cooper (1983) – teoría del “locus de control”
- Seligman (1981, 2004) – defiende la idea del estilo emocional y del estilo de indefensión aprendida.

### **Estudios sobre la motivación en el contexto educativo español** (según datos de Madrid, 1999)

- Prada Creo (1992) – la incidencia de la motivación y la actitud hacia la L2 en el proceso de aprendizaje en la enseñanza secundaria en Orense.
- Estudio de Otal *et al.* (1992) en la Universidad de Zaragoza – relaciona los tipos de motivación y las técnicas de aprendizaje del inglés de un millar de estudiantes de BUP y COU.
- Madrid y Alcalde (1989), Madrid, Ortega *et al.* (1993), Madrid Robinson *et al.* (1993), Madrid *et al.* (1994), Madrid (1996), Manzaneda y Madrid (1997), profesores de la Universidad de Granada, estudian las fuentes de motivación más relevantes del alumnado de inglés.
- Madrid, D., J. A. Gallego, J. Rodríguez, B. Urbano, J. Fernández, I. Manrique, E. Hidalgo y C. Leyra. (1994) en las *IX Jornadas pedagógicas para la enseñanza de inglés* hicieron un estudio sobre la correlación entre motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idiomas.
- Jane Arnold, catedrática de filología inglesa de la Universidad de Sevilla, intenta demostrar la importancia de los factores afectivos (no sólo la motivación) en la calidad de aprendizaje.

#### **1.1.3.2 La autonomía**

“El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros”

*(Paulo Freire)*

¿Qué es la autonomía? ¿Por qué actualmente se presta tanta atención al desarrollo de la autonomía en la didáctica del español/LE? ¿Cuáles son sus beneficios? ¿Por qué es tan importante y a la vez difícil conseguirla? ¿Cómo ponerla en práctica? Estos son algunos de los aspectos que desarrollaremos en los párrafos siguientes, además de varias cuestiones que tienen que ver con el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Para Giovannini (2000:23), el alumno sólo tendrá dominio sobre su propio proceso de aprendizaje cuando sea autónomo en dicho proceso o adquiera la habilidad de “autonomización”. También argumenta que “cuanto mayor sea la competencia de aprendizaje, mayor será la competencia de comunicación en español”. Así, el/la aprendiz tiene que desarrollar una competencia más cuando estudia una lengua

extranjera, en nuestro caso el español, además de la competencia lingüístico-comunicativa, la competencia sociolingüística, la pragmática, la sociocultural etc.: *la competencia de aprendizaje* (aprender a aprender).

Ernesto Martín Peris (*apud* Giovannini, 2000:23) afirma que la adquisición de la autonomía tiene aplicaciones no sólo en el aprendizaje de lenguas: “No sólo aprendemos a hablar una nueva lengua, también aprendemos a aprenderla mejor. Estoy convencido de que la autonomía en el proceso de aprendizaje resultará beneficiosa en otros ámbitos y momentos de la vida”. Así es que Martín Peris se refiere al concepto de aprendizaje de una forma más holística, que se relaciona con el concepto general de “educación”.

Además, Giovannini (2000) defiende el hecho de que trabajar con eficacia trae consigo éxito, que condiciona la motivación, y cree que esta motivación estimula el empeño en el estudio y aumenta la eficacia en el aprendizaje. Aunque nos parezcan obvias las conclusiones de Giovannini, la ecuación trabajo-éxito-motivación-eficacia en los estudios es de suma importancia para nuestra investigación. Se deduce que las variables afectivas están en estrecha relación con las cognitivas con vistas a la eficacia del proceso de aprendizaje.

Según el mismo autor, el fomento de la autonomía surgió de las nuevas necesidades del mundo laboral en los últimos decenios como el concepto de *Life long learning* – que se refiere a una formación permanente. Formación ésta que tiene que adaptarse a exigencias progresivas de los ámbitos profesional y social.

¿Cómo ayudar a los/las estudiantes a aprender? Esta es la cuestión clave de este capítulo, promover la autonomía del alumno/a para que pueda organizar su propio aprendizaje. Esto no es una tarea fácil para los profesores cuando el mayor protagonista es el propio alumno (o alumna), quien tiene que demostrar un alto grado de responsabilidad personal, participación e independencia. ¿El/la alumno/a “ideal” existe? ¿El “buen alumno” obediente, pasivo, estudioso siempre sabe desenvolverse en diferentes situaciones de aprendizaje?

El Diccionario de la Real Academia Española (2001) presenta la siguiente definición para autonomía:

**autonomía.**

(Del lat. *autonomía*, y este del gr. *αὐτονομία*).

2. f. Condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie.

Aunque sea correcta la definición, según esta investigación un alumno autónomo no es aquel que no depende de nadie, sino aquel que es capaz de tomar y asumir decisiones, conforme nos dice Giovannini (2000:25):

La autonomía es la voluntad y la capacidad de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas (...)

La autonomía no es un método, sino el resultado de un proceso de reflexión sobre el propio aprendizaje.

Para el autor las características de la autonomía (toma de decisiones, responsabilidad, la puesta en práctica de las decisiones) no son innatas y pueden ser enseñadas por medio de un plan de estudios. No obstante, no se enseña la autonomía como se enseña la gramática, sino mediante la experiencia vivida durante el proceso de aprendizaje. Es fruto del esfuerzo de cómo “aprender a aprender” el español.

Este autor manifiesta que para que el alumno mejore la manera de aprender, el profesor tendría que darle la posibilidad de experimentar diversas técnicas y estrategias de aprendizaje para que pueda reflexionar sobre la eficacia de cada una de ellas y discutir sobre determinados problemas del aprendizaje o del sistema formal.

Para Giovannini (2000:24), según recientes estudios sobre las causas por las que un alumno es más eficaz que los demás en el aprendizaje, los “buenos” alumnos son aquellos que son eficaces, activos y que, simplemente, saben cómo aprender. Aunque esté parcialmente de acuerdo, verdaderamente no hay recetas para ser un buen alumno o una buena alumna. Según la teoría de las múltiples inteligencias, se puede ser inteligente de diversas maneras. Un sujeto puede tener un alto grado de inteligencia lógico-matemática o musical y un bajo nivel de inteligencia lingüística o viceversa. Es como nos dice Gardner (1995:30)

Nosotros también determinamos que esas múltiples facultades humanas, las inteligencias, son independientes en un grado significativo. (...) Esta independencia de las inteligencias significa que un alto nivel de capacidad en una inteligencia, digamos matemática, no requiere un nivel igualmente alto en otra inteligencia, como lenguaje o música.

Así es que lo que hay que respetar son los estilos de aprendizaje y las diferencias individuales, de personalidad. Si el alumno o alumna no tiene ninguna vocación para aprender autónomamente constituye una “violencia” forzarlo a esto, pues estaríamos

forzándolo a cambiar su personalidad. Al contestar a la pregunta de si las inteligencias son lo mismo que los “estilos de aprendizaje” o “estilos de trabajo”, Gardner (1995:45) responde que algunas de las distinciones que aparecen en la teoría de las inteligencias múltiples se asemejan a aquellas realizadas o elaboradas por educadores que hablan sobre diferentes estilos de aprendizaje o de trabajo. Según el mismo autor (*op. cit.*), un análisis amplio de las diferencias individuales tal vez podría necesitar trazar los estilos y contenidos para determinar qué estilos parecen estar más ligados a determinados contenidos y cuáles pueden operar sin restricciones, por lo menos en el caso de un individuo específico.

Lo que sí debe enseñar el profesor o profesora es que el desarrollo de la autonomía es muy beneficioso y tiene sus ventajas. No obstante, ¿cuáles serían estas ventajas?

Para Giovannini (2000:26) enseñar a los alumnos a desarrollar la propia autonomía ayudaría al estudiante a tomar conciencia de sus propios recursos y estrategias, ya que, por lo general, están “dormidos” o incluso “bloqueados por las experiencias, a veces negativas del período escolar”. Esto es lo que ocurre con una buena parte de nuestros estudiantes. Además, para este autor, el alumno no es una “*tabla rasa*”: aporta a la clase mucha experiencia y bagaje personal, por lo que puede mostrar cuáles son sus competencias o deficiencias de aprendizaje. Por otro lado, se constata lo perjudicial que es forzarlo/la a adoptar posturas indeseadas.

Para Giovannini (2000:24), el alumno eficaz es como un director de su propio proceso o programa de aprendizaje, además de estar en condiciones de tomar una serie de decisiones necesarias para planificar y llevar a la práctica este programa, tales como:

- Identificar y seleccionar los objetivos del aprendizaje;
- Seleccionar los contenidos didácticos y lingüísticos para llegar a los objetivos previstos;
- Decidirse por materiales y técnicas adecuados al estilo de aprendizaje de cada cual;
- Autoevaluar las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos.

Según algunas investigaciones sobre preferencias en el modo de aprendizaje, éstas son las características de un “buen alumno”:

**EL “BUEN ALUMNO” ES CAPAZ DE:**

- I. Encontrar su propia vía de aprendizaje;
- II. Organizar las informaciones que reciben sobre la lengua;
- III. Ser creativo y utilizar lo que aprende en nuevas situaciones;
- IV. Buscar ocasiones para utilizar la lengua y fuera de clase;
- V. Aplicar estrategias que le permitan alcanzar un cierto grado de comprensión de la lengua, aunque no comprenda todas las palabras;
- VI. Utilizar sistemas mnemotécnicos (ritmo, asociación de palabras, etc.);
- VII. Analizar los errores que comete para no repetirlos;
- VIII. Utilizar los conocimientos lingüísticos que ya poseen (su lengua materna, otras lenguas conocidas) en el aprendizaje de la nueva lengua;
- IX. Utilizar el contexto (sus conocimientos de mundo, elementos extralingüísticos para comprender mejor los mensajes orales);
- X. Saber utilizar la suposición y la imaginación en el aprendizaje;
- XI. Saber utilizar técnicas de producción oral (por ejemplo, pedir a alguien que repita lo que ha dicho);
- XII. Conocer diferentes situaciones, según el grado de formalidad exigido.

**Cuadro 5** – Características del buen alumno

(Adaptado de D. Nunan (1991) *Language Teaching Methodology*, Prentice May International UK. LTD) *apud* Giovannini 2000: 24-25

Según Giovannini (2000), la “autonomización” del alumno se realiza a través del principio metodológico de la diferenciación en la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, ofrecer estilos diferentes para que el/la estudiante encuentre su propio camino para aprender de manera más eficaz debe ser la clave de la enseñanza de un idioma extranjero. El autor nos dice:

La autonomía permite que la enseñanza y el aprendizaje se acomoden a la heterogeneidad de los grupos de estudiantes: necesidades e intereses específicos, diferentes motivaciones y habilidades para aprender, estilos, formas y ritmos de aprendizaje variados, y distinta formación y conocimientos previos de cada alumno.

Es tan importante el papel de la autonomía en el aprendizaje que, según este autor: memorizamos 20% de lo que escuchamos, el 30% de lo que vemos, el 50% de lo que escuchamos y vemos, el 70% de lo que explicamos a otros y el 90 % de lo que uno mismo experimenta y realiza. Por esta razón, la participación del alumno o alumna es fundamental, si participamos de forma activa en el proceso aprendemos más fácilmente y concluye que es más fácil participar que recibir las informaciones de forma pasiva.

El eje central de la práctica de la autonomía está en la autoevaluación. Es la fuerza motora y no final del proceso, pues es a partir de ella cuando el/la aprendiz tendrá que tomar decisiones sobre lo que deberá cambiar en su forma de aprender. Así es que debe darse al inicio del curso, para que cada aprendiz evalúe sus propias



necesidades, intereses y expectativas como costumbres de aprendizaje adquiridos en estudios anteriores.

Para el autor, el incremento de la competencia de comunicación así como de la eficacia en los estudios es proporcional al aumento de la conciencia idiomática y el saber aprender a aprender lo que resulta en la llamada “**competencia de aprendizaje**”. Así nos dice: “Cuanto mayor sea la competencia de aprendizaje, mayor será la competencia comunicativa del alumno para expresarse en español” (Giovannini 2000: 28).

### **1.1.3.3 La ansiedad**

“La vida moderna transforma  
a los hombres en sombras ansiosas  
y desprovistas de amor”  
(Erich Fromm)

Goleman (1997) propone como solución a la corrupción de la bondad de nuestras vidas comunitarias debido al egoísmo, la violencia y la mezquindad “una nueva visión de lo que pueden hacer los centros de enseñanza para educar globalmente al alumno, uniendo mente y corazón en el aula” y muestra cómo muchos programas educativos están ya tratando con éxito el asunto de la mente emocional. Mientras enseñamos el idioma también podemos educar a nuestros/as estudiantes a vivir de forma más satisfactoria y a ser miembros responsables de la sociedad.

La ansiedad es una emoción dolorosa o un estado emocional negativo y como tal según los especialistas, puede comprometer nuestra salud así como nuestro potencial de aprendizaje. Según Goleman (1997:34) «las emociones dolorosas suelen hacer que enfermemos y los estados mentales saludables tienden a fomentar la salud». Más adelante los propios Arnold y Brown (*op. cit.*) corroboran los resultados de los estudios de Goleman cuando dicen:

En presencia de emociones excesivamente negativas como la ansiedad, el temor, la tensión, la ira o la depresión, puede peligrar nuestro potencial óptimo de aprendizaje.

Por otro lado, al estimular diferentes factores emocionales positivos como la autoestima, la empatía o la motivación, se facilita extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idioma.

Rebecca Oxford (2000) analiza la ansiedad como un factor que condiciona de forma negativa el aprendizaje de idiomas. Según Gardner y MacIntyre, 1993 (*apud* Oxford 2000:78), la ansiedad en la clase de idiomas «es el temor o la aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actividad en la segunda lengua extranjera».

En general, la ansiedad es un estado pasajero y tiende a disminuir con el tiempo, como lo demuestran los estudios sobre estudiantes de francés (Desrochers y Gardner, 1981 *apud* Oxford 2000:79). Pero, si la ansiedad se ha convertido en un rasgo permanente, puede tener efectos generalizados en el aprendizaje de idiomas.

Algunos investigadores afirman que existe una modalidad positiva de ansiedad, no obstante, la mayoría de las investigaciones lingüísticas demuestran una relación negativa entre ansiedad y ejecución. Es la «ansiedad debilitadora» porque perjudica la actuación del alumno/a de varias formas. De Acuerdo con Bordenave y Pereira (2004:64) “diversos estudios en psicología indican que un cierto nivel de ansiedad facilita el aprendizaje simple. No obstante que pasado un punto óptimo perjudica el aprendizaje complejo”.

Carrier (*apud* Bordenave y Pereira 2004:64) afirma que el tipo de personalidad así como el sexo también influencia el nivel de ansiedad. Los resultados de la investigación de Carrier demuestran que la situación de más alta tensión ha afectado más perjudicialmente a las mujeres que a los hombres. Así como los estudiantes extrovertidos fueron más damnificados por la tensión que los introvertidos.

De acuerdo con Oxford (2000:79), según estudios de Aida, 1994; Horwitz, y Cope, 1986; Ganschow, Sparks, Anderson, Javorsky, Skinner y Patton, 1994; Gardner y MacIntyre, 1991, 1993 *et. alli.*; existe una correlación negativa de la ansiedad con los siguientes aspectos:

- las calificaciones de los cursos de idiomas;
- el rendimiento en las pruebas de dominio;
- el rendimiento en ejercicios orales y escritos;
- la confianza en uno mismo respecto al aprendizaje de idiomas;
- La autoestima o la estimación del propio valor.

Según Scovel, (1987 *apud* Oxford, 2000:80), la ansiedad es «útil» o «productiva» cuando mantiene alerta a los alumnos. Oxford (2000:80), basada en estudios de Ehrman y Oxford, 1995; Kleinmann, 1977 y Chastain, 1975 afirma que la **ansiedad útil** se relaciona con:

- un buen dominio del idioma y una elevada seguridad en sí mismo entre un grupo reducido de excelentes aprendices de idiomas;
- la producción oral de estructuras difíciles del inglés entre hablantes nativos de árabe y de español;
- las buenas notas en clase de idiomas para estudiantes de francés, alemán y español en clases académicas (bajo métodos más tradicionales), pero no para alumnos/as de clases del método audiolingual.

Para Horwitz (1990), la ansiedad sólo es útil para tareas muy elementales de aprendizaje, pero no lo es cuando se trata de un aprendizaje más complicado, como el de idiomas. Yong (1992) preguntó a algunos expertos de aprendizaje de idiomas – Rardin, Omaggio, Hadley, Terrel y Krashen– sobre sus puntos de vista respecto a la utilidad de la ansiedad al estudiar el idioma. Rardin respondió que hay un aspecto positivo de la ansiedad que opera todo el tiempo, pero sólo lo notamos cuando ocurre un desequilibrio negativo. Omaggio Hadley sugirió que un cierto grado de tensión podría ser útil para el aprendizaje de idiomas, pero se negó a denominar «ansiedad» a esta tensión.

Ya Krashen mantenía que no hay ningún aspecto útil en la ansiedad respecto a la adquisición de lenguas, que siempre requiere por definición que la ansiedad sea cero, pero que la ansiedad útil podría existir para las tareas en situaciones académicas bajo una metodología más tradicional de aprendizaje de idiomas.

Para Oxford (2000:80), la ansiedad ante el lenguaje se relaciona con aspectos que abarcan desde los muy personales (por ejemplo, la autoestima, hasta los relacionados con los procedimientos (por ejemplo, las actividades y las prácticas del aula).

Tras haber estudiado las emociones que pueden influenciar tanto positiva como negativamente como la ansiedad pasaremos a describir emociones positivas como la autoestima y la empatía.

#### 1.1.3.4 *La autoestima*

“Aprende a confiar en ti mismo y aprenderás  
el gran secreto de la vida”  
(*Thomas Edson*)

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001) el término autoestima es así definido:

*autoestima. F. Valoración generalmente positiva de sí mismo.*

Según Arnold y Brown (2000:80), “*la autoestima es la valoración que hacemos de nuestra propia valía o valor basada en sentimientos de eficacia, es el sentimiento de que interactuamos eficazmente con nuestro entorno.*”

Para que la actividad cognitiva y afectiva tenga éxito es fundamental la autoestima. Ehrman (*apud* Arnold y Brown 2000) señala que la autoestima «comienza con la aprobación y la confianza de otras personas importantes, pero al final se sintetiza para poder mantenerla relativamente independiente del mundo externo. Canfield y Wills (1994: 5 *apud* Arnold y Brown, 2000) destacan la importancia del establecimiento de un ambiente emocional e intelectualmente seguro además de fomentar en los alumnos de la autoestima por parte del profesor.

(...) lo mejor que puede hacer un profesor es ayudar a sus alumnos emocional e intelectualmente, es crear un ambiente de apoyo y atención mutuos. Lo que resulta crucial es la seguridad y el aliento que los alumnos sienten en el aula (...). Además, deben sentir que son valorados y que van a recibir afecto y apoyo.

Según Waltz y Blewer (1992) y Arnold y Brown (2000:30) “varias investigaciones indican de forma concluyente que los aspectos cognitivos del aprendizaje se fomentan en un ambiente que promueva la autoestima”.

Al establecer una relación entre el juego del póquer y las teorías de aprendizaje, se activa así en el/la estudiante su **competencia de aprendizaje** (*apud* Arnold y Brown 2000:30). Nos describen Canfield y Wells (1994:6) su «teoría del aprendizaje de la ficha de póquer»:

(...) es probable que el alumno que ha tenido un rendimiento excelente en el pasado se arriesgue a volver a tener éxito; si no lo consigue, su autoestima puede «permitírselo». Un alumno con un pasado en el que predominan los fracasos será

reacio a volver a arriesgarse por temor al fracaso. Su autoconcepto no puede permitírsele (...)

Una recomendación evidente en esta situación es hacer que los pasos del aprendizaje sean lo bastante pequeños como para que el alumno/alumna arriesgue sólo una ficha cada vez y no cinco. Pero aún más evidente, a nuestro parecer, es la necesidad de aumentar la cantidad de fichas de póquer para que pueda comenzar a tener un excedente de fichas para arriesgar.

Gudykunst y Tingtoomey, 1998:217 (*apud* Arnold y Brown 2000:36) afirman que lo que parece cierto es que para comprender cualquier comportamiento que suceda dentro del grupo, “se deben integrar tanto los factores cognitivos como los afectivos”.

Para Price, 1991 (*apud* Arnold y Brown 2000:80) los alumnos de idiomas que fracasan tienen a menudo una autoestima más baja que la de los que tienen éxito (...). La autoestima es vulnerable cuando el/la estudiante se percibe a sí mismo como muy competente en su lengua propia y totalmente incapacitado o limitado respecto a la lengua meta. Ya para Howitz, Howitz y Cop 1986 (*apud* Arnold y Brown, *op. cit.*:81) el aprendizaje de idiomas puede ser una “amenaza” para la autoestima al privar a los alumnos de sus medios normales de comunicación, de su libertad de cometer errores y de su capacidad para comportarse como personas normales.

Rebecca Oxford (2000:85) argumenta que fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos en los alumnos puede funcionar para disminuir la ansiedad, principalmente si esta se ha desarrollado como un rasgo constante y así propiciar oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas.

De acuerdo con Verónica de Andrés (2000:105), los niños que sufren una baja autoestima están sumamente incapacitados para alcanzar su potencial de aprendizaje (Punkey, 1970, Gurney, 1987). También afirma que en la vida diaria se puede observar el estrecho vínculo entre la autoestima y las relaciones sociales.

Stanley Coopersmith 1967: 4-5 (*apud* Verónica de Andrés, 2000:105) afirma:

Por autoestima nos referimos a la evaluación que realiza el individuo y que mantiene habitualmente respecto a sí mismo; expresa una actitud de aceptación o no aceptación e indica hasta qué punto un individuo se cree capaz, importante, triunfador y valioso. En pocas palabras, la autoestima es un juicio personal sobre la valía que se expresa en las actitudes que mantiene el individuo consigo mismo.

El mismo autor (*op. cit.*) complementa su raciocinio al expresar que la autoestima de los niños depende principalmente de las experiencias positivas o negativas que tienen en su entorno, de la consideración que de ellos tienen «otras personas significativas» y de la consideración que tienen de sí mismos.

Para Roberto Reasoner, 1982 (*apud* Andrés *op. cit.*:106), antiguo director del Distrito Escolar de Moreland en California, “resulta esencial reconocer la singularidad de cada alumno y proteger sus derechos y sus sentimientos con el fin de desarrollar los cinco componentes clave de la autoestima: los sentimientos de seguridad, identidad, afiliación, finalidad, competencia personal”.

Andrés (2000:108) afirma que uno de los procedimientos indicados para trabajar la autoestima con niños es el autoconocimiento (Inteligencia Emocional), el conocimiento de otras personas (inteligencia interpersonal) y comunicarse eficazmente: como escuchar mientras los demás hablan; y las destrezas lingüísticas. Para lograr enseñar conceptos como: singularidad, crecimiento, cambio, sentimientos, talento y habilidades, cooperación, amistad, comunicación, se sugiere entre otras las siguientes técnicas:

- Lluvia de ideas;
- círculos de sentimientos;
- hojas de actividades;
- trabajos manuales;
- lectura y escritura;
- canciones.

Para la autora la literatura no sólo serviría para construir vocabulario y desarrollar el idioma, sino también para fomentar la aceptación y comprensión propias, ya que los temas tratados en estas historias también tienen relación con sus problemas.

Andrés (*op. cit.*:116) al final de su artículo cuestiona la conveniencia o no de centrarse en el tema de la autoestima pues podría acarrear en los alumnos ensimismamiento o narcisismo. Reasoner 1992:24 (*apud* Andrés 2000:116) también afirma que el desarrollo del sentimiento «de felicidad» y de «bienestar» tendría efectos poco duraderos y que lo ideal sería fortalecer las fuentes internas de su autoestima, la cual se construiría con eficacia.

La autora en su experiencia como investigadora ha aprendido de muchos casos. Ha descubierto lo importante que es discutir conceptos de crecimiento, de cambio, de singularidad y de amistad. Ha descubierto la importancia de carácter social y lingüístico

de trabajarse las necesidades y los sentimientos de los niños y que todas las clases podrían construirse con cariño, respeto y apoyo mutuo pues así los niños podrían convertirse en “mariposas” y aprovechar su potencial real de volar muy alto.

Hay algunos temas para ser desarrollados sobre la autoestima: «La autoestima no se puede enseñar, hay que aprenderla». Para Arnold (2000:125) los profesores no sólo deben ayudar a sus alumnos a aumentar su autoestima sino también a trabajar la suya propia, pues esto también es transmitido a los alumnos.

Como profesores, tenemos que preocuparnos por el coeficiente emocional de los alumnos, pero no menos por el nuestro. Este puede ser la llave que abra o cierre la puerta del aprendizaje de idiomas. “Los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto de su contenido intercultural” (Pine y Boy, 1997:3)

Arnold (*op. cit.*:194), al tratar el espacio de interacción nos dice que una forma básica para trabajar la dimensión emocional de los alumnos consiste en proporcionar actividades que despierten su autoestima. Muchas de estas actividades tienen su base en la Sugestopedia y otros métodos humanísticos.

Moskowitz (2000:197) argumenta que nuestra autoestima se resiente pudiendo interferir en el aprendizaje, en el éxito y en asuntos cruciales de la vida en general, debido a la cantidad bastante elevada de comentarios críticos que oímos sobre nosotros mismos y también sobre otras personas. El hecho de tener sentimientos negativos sobre nosotros mismos puede llevarnos a tener estos mismos sentimientos hacia los demás.

Así es que los/las docentes deben abandonar opiniones negativas y sin sentido para con el alumnado y pasar a seleccionar materiales que motiven, interesen y contribuyan para su crecimiento. Para la citada autora, los ejercicios humanísticos tienen como meta mejorar la autoestima, pues llevarían a los alumnos a tomar conciencia de sus propias cualidades, de sus propios sentimientos y valores así como ayudarles de tener una visión positiva de la vida. Así, si los/las aprendices se sienten a gusto consigo mismos y los demás, su éxito será más probable. También se concluye que se puede aprender de uno a partir de los demás.

De esta manera, los/las estudiantes pasan a tener un sentimiento más positivo hacia ellos/as mismos/as y de los demás cuando llegan a conocerse y comprenderse y también sentirse apreciados/as. Siendo así, nos afirma Moskowitz (2000:198, *op. cit.*)

“porque cuando verdaderamente llegamos a conocer a los demás es cuando realmente los apreciamos. De esta manera crece la autoestima.”

□ ANSIEDAD *frente a* AUTOESTIMA

Según Arnold y Brown (2000, *op. cit.*) “entre los alumnos que tienen una mayor ansiedad, los que tienen una baja autoestima puede ser un rasgo (una característica personal inherente) o un estado (relativo a una circunstancia concreta). Según Scarcella y Oxford, 1992 *apud* Arnold y Brown (*op. cit.*) “una persona puede sentirse bien consigo misma de forma global o general pero al mismo tiempo experimentar una baja autoestima en una situación o entorno concretos. Ahora si vamos a hablar sobre la empatía que es así como la autoestima una variable positiva que tanto alumnos como profesores deben desarrollar en sí mismos”.

### 1.1.3.5 *La empatía*

“Aun en los momentos más trágicos,  
el cristiano no tiene otro derecho sino el de crear alegría”  
(Emmanuel Mounier)

¿Qué es la empatía? Al contestar a esta pregunta Arnold y Brown (2000:36) la definen como “el proceso de ‘ponerse en la piel de otra persona’”.

El Diccionario de la Real Academia Española (2001) define así este término:

***Empatía:*** *f. Identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro.*

En otras palabras podría decirse que la empatía es una especie de “envidia buena”. También afirma que se trata de apreciar, posiblemente de forma objetiva, la identidad de otro individuo u otra cultura.

De acuerdo con Bordenave y Pereira (2004:69), la empatía es la capacidad de percibir situaciones y sentir emociones de la misma manera que el alumno las percibe y siente, gracias a la identificación y a la simpatía que el profesor siente para con aquél. Así, estos mismos autores afirman que la empatía es la meta final del desarrollo. En este



proceso, el/la profesor/a se concentrará más en los/las alumnos/as como personas totales que en el contenido de enseñanza.

Para Bordenave y Pereira (*op. cit.*) solo puede desarrollar la empatía el profesor que considera lo humano y lo social de sus alumnos: “Es obvio que solo puede desarrollar simpatía y empatía, el profesor que mira y trata a sus alumnos como personas humanas que viven en una sociedad específica, en este momento, y no como meras unidades del ‘cuerpo discente’ ”.<sup>9</sup>

De acuerdo con Arnold y Brown (2000:36) “la empatía es un factor quizá el más importante que contribuye a la coexistencia armoniosa de los individuos en la sociedad”. Con este sentimiento podemos volver nuestra atención más detenidamente hacia el desarrollo de lo que se llama **competencia intercultural** puesto que la empatía nos ayuda a reconocer que no «somos únicos en el mundo» y que tampoco nuestra forma de ser, nuestras creencias, valores e incluso formas de enseñar son las mejores.

Aún según Arnold y Brown (*op. cit.*:20) al estimular la empatía así como la autoestima, la motivación y todos los diferentes factores emocionales se facilitaría el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Este mismo autor afirma que aunque sean las personas introvertidas, pueden demostrar una gran empatía y personalidad fuerte, cualidades útiles para el aprendizaje de idiomas.

Hogan 1969 (*apud* Arnold y Brown 2000:36) acredita que para que la empatía florezca tiene que producirse una identificación con la otra persona pero, antes de que esto pueda ocurrir, debemos tomar conciencia de nuestros propios sentimientos y conocerlos. Así es que el primer trabajo del humanista es enseñar a sus estudiantes a reconocer sus propios sentimientos para poder trabajarlos. Saber lidiar con ellos y así desarrollar más su inteligencia emocional. Según los autores había que descubrir qué tipos de actividades de aula se podrían utilizar para fomentar la empatía de los alumnos, así como poner en cuestionamiento qué enfoque de enseñanza sería el/ los más proclive(s) al desarrollo de la misma.

Ehrman (2000:95 *apud* Arnold y Brown, *op. cit.*) afirma que “los límites del ego flexibles se relacionan con la desinhibición y potencialmente con la apertura a los procesos inconscientes; todo esto suele fomentar la empatía y la capacidad para asimilar

---

<sup>9</sup> É obvio que só pode desenvolver simpatia e empatia, aquele professor que olha e trata seus alunos como pessoas humanas que vivem em uma sociedade específica, neste momento, e não como meras unidades do “corpo discente”.

otra lengua y otra cultura”. En otras palabras, la empatía está en estrecha relación con la desinhibición o el estado de ser extravertido aunque como ya se ha dicho antes, puede mostrarse también en personas introvertidas.

Adrian Underhill (2000:147 *apud* Arnold 2000: *op. cit.*) en su artículo “La enseñanza de idiomas”, afirma que variables emocionales como la empatía o de tipo psicosocial como la paciencia y el respeto tienen tanta importancia en la clase como los métodos utilizados. Así nos afirma:

Me doy cuenta de que mi forma de ser tiene tanta incidencia en la clase como los métodos que utilizo y de que la paciencia, la relación, la espontaneidad, la empatía, el respeto y demás son cualidades de suma importancia, pero no se pueden poner en práctica por medio de más metodología o de un libro de texto distinto.

Para el perfecto desarrollo del ejercicio humanístico el/la docente además de tener una fuerte conciencia del proceso grupal y del estado de ánimo y de cómo afecta esto al aprendizaje, debe trabajar el autoconocimiento, de dónde vienen sus estudiantes para presentar este comportamiento, deberá hacer uso de la empatía, así como de la observación y escucha atenta si quiere que el ejercicio humanístico sea pertinente y que ofrezca a los alumnos una nueva experiencia.

Arnold (2000:290 *apud* Arnold *op. cit.*), en su artículo “Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas”, considera la empatía una cualidad útil para el aprendizaje de idiomas, una vez que es susceptible de un desarrollo con imágenes y cita a Miller (1981:118 *apud* Arnold *op. cit.*) cuando este propone que “utilizando nuestra imaginación y nuestra intuición podemos intentar percibir los sentimientos y los pensamientos de la otra persona”; esto es importante en la conducta comunicativa y especialmente cuando el aprendizaje de idiomas supone el aprendizaje de la cultura, desarrollando así su competencia intercultural. Al fin y al cabo, al “ponernos en el lugar del otro” ¿no nos imaginamos lo que supone ser la otra persona? También considera la autora que el aula de idiomas sería un espacio no solo para el estudio de la lengua extranjera, sino también una fuente para la educación en los valores y para el desarrollo de la Inteligencia Emocional, entonces la visualización fomentaría este objetivo.

Para Lustin y Koester, 1993:51 (*apud* Arnold, 2000:298), la empatía es uno de los componentes de la “competencia intercultural” pero antes definen el término “competencia comunicativa intercultural” así: “es un proceso simbólico interpretativo,

transaccional y contextual en el que personas de diferentes culturas crean sentimientos compartidos”.

Además de la empatía, Lusting y Koester (*op. cit.*:66-73) nos ofrecen un resumen de los componentes de la *competencia intercultural*:

1. **El respeto:** la capacidad de expresar respeto y consideración positiva por otra persona.
2. **La orientación al conocimiento:** término que usa la gente para explicarse y “explicar el mundo”, evitando las generalizaciones.
3. **La empatía:** la capacidad de comportarnos como si comprendiéramos el mundo igual que lo comprenden otros.
4. **El control de la interacción:** destreza para regular las conversaciones.
5. **El desempeño de roles de tarea:** la iniciación de ideas relacionadas con la resolución de problemas de grupo.
6. **El desempeño de roles relacionales:** la facilitación de la armonía y la mediación interpersonal.

A continuación vamos a ver un gráfico donde se pueden contemplar las influencias de las diversas variables afectivas en algunos tipos de tareas de clase, todas intermediadas por las estrategias afectivas, cognitivas y metacognitivas (Figura 6).

### 1.1.3.6 *Las actitudes*

“No nos atrevemos a muchas cosas porque son difíciles, pero son difíciles porque no nos atrevemos”  
(Lucio Anno Séneca)

Las actitudes pueden ser descritas como “predisposiciones aprendidas para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social dado”. Cuando se dice que “es consistentemente favorable o desfavorable hacia un objeto dado” esto indica la correlación entre actitud y conducta. Es decir, dada una actitud hacia un objeto esta se refleja en la acción de la persona con respecto a tal objeto. Allport (*apud* Rodríguez González, 1989) define actitud como la *predisposición*

a responder además de ser un estado *mental y neural* (se refiere a la mente y al sistema nervioso) y siguiendo a este mismo autor, forman parte de las actitudes las creencias personales, los sentimientos, tendencias a acciones, conductas con respecto a un objeto que se relacionan entre sí. Así que no es tarea fácil hablar sobre actitudes, a pesar de que todos tenemos una idea de lo que son.

Siguen más adelante otras definiciones para el término: “Actitud” (citadas por Rodríguez González, 1989):

I. Chein (1948): “una disposición a evaluar de determinada manera ciertos objetos, acciones y situaciones”.

E. E. Davis: “un factor inferido, interno al individuo, que implica una tendencia a percibir y reaccionar de determinada manera respecto a un aspecto del entorno”.

Katz y Stottland (1959): “la tendencia o predisposición a evaluar”.

Krech y Crutchfield (1948): “un sistema estable de evaluaciones positivas o negativas, sentimientos, emociones y tendencias de acción favorables o desfavorables respecto a objetos sociales”.

L. Thurstone (1929): “la suma de las inclinaciones, sentimientos, prejuicios, sesgos, ideas preconcebidas, miedos amenazas y convicciones acerca de un determinado asunto”.

Las variables afectivas de las actitudes y la motivación, aunque van unidas no significan lo mismo. Más bien, las actitudes están incluidas en el amplio concepto de la motivación. Además, hay varios términos similares al de “actitudes” que son usados unas veces en un sentido y otras veces en otro, provocando ambigüedad. Son términos fronterizos: valores, creencias, actitudes, ideología, opinión, fe, ilusión, prejuicio, sentimiento, estereotipo, motivación y hábito. Los términos que más provocan confusión son los valores, creencias y actitudes. Se puede decir que la actitud está en conexión con todos esos conceptos y por eso, se puede de hablar de “área actitudinal”. Rokeach (1979) critica la separación conceptual entre creencias y actitudes, otros critican la separación entre valores y actitudes.

Para Carreras *et al.* (1996:22), la actitud tiene una relación estrecha con el valor que es otro componente de la competencia existencial. Según el autor es una disposición que debemos despertar en el niño para adquirir y asimilar un valor. Cuando la actitud llega a ser fácil de ejecutar se tiene un hábito. Es decir, las actitudes son pensamientos para ser desarrollados durante el proceso de ajuste individual para el ambiente social, y

una vez desarrollados, pasan a formar parte del comportamiento. Rodríguez González (1989: 210) propone una alternativa para diferenciar actitudes y valores y afirma que el valor es un componente de las actitudes, así, la actitud sería en concepto más general, y los valores corresponderían a la apreciación instrumental que el sujeto hace de determinados objetos para conseguir sus metas. Así, Carreras (*op. cit.*) afirma que se puede descubrir una estrecha relación entre los rasgos lingüísticos y los valores sociales que éstos pueden suscitar. Según Escámez (1986: 19-22):

Las actitudes y los valores son fenómenos psociales intrapersonales muy característicos y, por lo tanto, son conformados a partir de la interacción del sujeto con su ambiente. (...) Tanto las actitudes como los valores sirven, en última instancia, a la función de mantener y exaltar el autoconcepto. Pretendemos con esto manifestar que las evaluaciones positivas o negativas del sujeto, sus actitudes, están en función de la autoestima, es decir, todo aquello que refuerza la convicción sobre el propio valor es considerado como positivo hacerlo, hay una predisposición positiva para su realización, o negativa para aquello que amenaza esa autoestima. (...) El individuo tiene actitudes positivas hacia aquello que, en su convicción, se le presenta como lo más justo.

Las actitudes tienen tres componentes fundamentales:

- 1- **el cognoscitivo-** denota conocimiento, opinión, idea, creencias o pensamiento en torno a un objeto. Conjunto de conceptos, o conocimientos y creencias que constituirían su base.
- 2- **el afectivo** – se refiere a los sentimientos sobre algún objeto, persona, resultado o suceso. Conjunto de vivencias, emociones, sentimientos y preferencias que impregnan las actitudes.
- 3- **el comportamental o conductual-** la conducta en presencia del objeto, persona, resultado o suceso. La manifestación de acciones externas y declaraciones de intenciones que nos permitirán identificarlas.

Según Minera Reyna (2009:62), la motivación y las actitudes no solo favorecen el aprendizaje de los elementos lingüísticos de la lengua objeto (LO), sino que influyen en la perseverancia del aprendizaje y las ganas de estar integrado en la comunidad lingüística que se estudia, y la predisposición para comunicarse en esta lengua. Para esta autora, los buenos resultados pueden estimular las actitudes positivas y la motivación. Madrid (1999) también comparte esta misma opinión cuando afirma que el logro de objetivos puede producir la motivación y la retroalimentación que ya existe.

Como fue destacado por Lambert y Lambert (1973 *apud* Gardner, 1985), las actitudes determinan nuestro comportamiento e influyen en nuestra velocidad y eficiencia de aprendizaje. Además, es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua.

En lo referente a la enseñanza de lenguas extranjeras, las actitudes de los estudiantes hacen referencia a los sentimientos que las personas sienten hacia su propia lengua u otras lenguas (Crystal, 1992). Consiste en la disposición psicológica del aprendiz ante los procesos de enseñanza-aprendizaje, afecta a muy diversos aspectos de estos procesos y experimenta variaciones a lo largo de su desarrollo. Nuestro papel como profesores de lenguas también consiste en desarrollar actitudes positivas hacia la lengua que estamos enseñando, para que ellos puedan valorarla más así como su cultura y de este modo estamos aumentando los niveles de motivación hacia esta lengua.

Según Janés Carrulla (2006:121), el término actitud adquiere un gran valor en el estudio del bilingüismo, además de suscitar un interés especial durante décadas, llegando a ser un tema protagonista en la psicología social. Son tres las razones para considerar la actitud como una variable explicativa central:

- a) La estrecha relación que tienen con los sistemas estructurales del individuo
- b) El valor que adquieren como indicador de puntos de vista en el sí de las comunidades, y
- c) Por ser el tema central de la teoría psicológica con una tradición investigadora (Baker, 1992).

Por todo ello, se deduce que ha sido un concepto que ha suscitado un interés especial durante décadas, ocupando un lugar destacado en la psicología social (Viladot, 1988; Backer, 1992 *apud* Janés Carrulla, 2006:118).

Según Michinik y Seidman, (1983:2 *apud* Méndez R., 2008), otro aspecto importante es que las actitudes tienen cuatro características:

- A. **Direccionalidad:** la actitud implica una relación sujeto-objeto que le da direccionalidad y la diferencia del rasgo de carácter o el hábito.
- B. **Adquirida:** Aprendidas en interacción, no existen actitudes innatas.
- C. **Más o menos durables:** Son relativamente durables pero al mismo tiempo son susceptibles de ser modificadas por influencias externas.
- D. **Polaridad afectiva:** De la aceptación, hasta el rechazo

Richards, Platt & Platt (1997:6) hacen referencia al concepto de “actitud lingüística” que son las actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. El tema de las actitudes lingüísticas ha despertado un interés especial a la hora de estudiar las variables que inciden en el aprendizaje, los factores actitudinales y motivacionales. Por otro lado, la expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad respecto a una lengua y también sobre lo que piensan los hablantes de esa lengua.

Sobre el estudio de actitudes lingüísticas se diferencian dos aproximaciones teóricas: la perspectiva *conductiva* y la perspectiva *mentalista*. La perspectiva *conductiva* identifica la conducta con la actitud del sujeto, es decir, el uso real de la lengua en las diferentes interacciones. La perspectiva *mentalista* considera que las actitudes son un estado mental e interno que puede tener como respuesta diferentes formas de comportamiento (Bierbach, 1988; Appel & Muysken, 1986:120).

Específicamente hablando sobre el aprendizaje de lenguas, Minera Reyna (2009:61), de manera general, define la actitud como una disposición de ánimo de algún modo manifestada o expresada y que juega un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua objeto, es decir, una predisposición mala puede hasta inducir al abandono completo del curso de idiomas. También otros factores personales estudiados en las investigaciones sobre aprendizaje de lenguas son la aptitud, la edad, el estilo cognitivo y la motivación.

Según el Centro Virtual Cervantes<sup>10</sup>, aunque los factores personales resultan metodológicamente difíciles de medir, la investigación en adquisición de segundas lenguas ha intentado comprobar la correlación existente entre el desarrollo de actitudes positivas hacia los hablantes de la lengua meta por parte de los alumnos y su adquisición de la lengua. Según estos estudios, hay que tener en cuenta, entre otros factores, la influencia que sobre el alumno ejercen su entorno social y familiar, su origen étnico, su propia comunidad de habla, su lengua primera, el aula y el contexto de aprendizaje.

Según Janés Carrulla (2006), ante situaciones de contacto lingüístico, el hecho de que un hablante elija una u otra lengua para comunicarse, responde a lo que

---

<sup>10</sup> [cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca-ele/dicio\\_ele/diccionario/actitud.htm](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca-ele/dicio_ele/diccionario/actitud.htm)

conocemos por actitudes lingüísticas y que tienen su origen en factores sociales. Así, hay que tener en cuenta también la importancia de los procesos psicosociales de cada individuo. Para saber qué factores determinan los comportamientos, recurrimos a Fishman (1988 *apud* Janés Carrulla, 2006) que resalta la estrecha relación entre lengua e identidad. Según Janés Carrulla (2006:121), el estudio de las actitudes lingüísticas está siendo el punto de partida de muchos investigadores tales como Lambert & Tucker, 1972; Genese, Lambert & Holobow, 1986; Baker, 1992; Fernández Paz, 2001; Álvarez *et al.*; Huguet, 2001; González Riaño & Huguet, 2002; Lasagabaster, 2003; Huget, 2005.

Baker (1992) señala que lo cognoscitivo y lo afectivo a veces están contrapuestos, pues un sujeto puede efectuar una declaración (cognoscitivo) que puede estar opuesta a lo que realmente piensa (afectivo) y que ha verbalizado en función de una serie de prejuicios.

Peacock (1998) hizo una evaluación sobre las relaciones existentes entre las creencias de los estudiantes, las creencias de los profesores y la competencia de inglés como lengua extranjera y encontró, al igual que en investigaciones previas sobre el tema, que las creencias incorrectas por parte de los estudiantes pueden afectar negativamente su aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y por supuesto de cualquier otro idioma.

Aunque Peacock (*op. cit.*) habla de creencias, lo cierto es que esto se puede extrapolar a las actitudes. Un estudiante, por ejemplo, podría tener una actitud cerrada ante el tratamiento del error, pero ante esta creencia, la labor del docente sería demostrarle a su alumno que el error en el aprendizaje de una lengua es algo muy normal e incluso necesario para llegar a una competencia comunicativa aceptable en la lengua que se aprende.

Según Minera Reyna (2009:69) en un estudio empírico realizado con un grupo de estudiantes alemanes de español/lengua extranjera sobresalen actitudes positivas hacia el profesorado, la gente y la cultura hispana, así como también hacia las lenguas extranjeras en general. Además se concluye que la percepción que estos informantes tienen hacia su profesor influye en la actitud hacia sus compañeros y en el grado de satisfacción con el curso de lengua.

En el ámbito de la enseñanza, la actitud del alumno ha sido siempre valorada como una condición importante para el aprendizaje. Tanto el enfoque humanístico como



el integral y el enfoque centrado en el alumno, están de acuerdo con que hay una necesidad de integrar la variable afectiva, junto a la cognitiva, en el proceso de aprendizaje y para tal fin se propone la ejecución de actividades que contribuyan al desarrollo de actitudes positivas. Tales actividades se llevan a cabo en el marco de una interacción real y una comunicación significativa entre los alumnos, tratando al mismo tiempo de mejorar la autoimagen, aumentar la confianza en sí mismo y promover el mutuo reconocimiento de la personalidad.

Por otro lado, para los enfoques culturales, el entorno cultural favorece enormemente el desarrollo de actitudes positivas hacia los hablantes de otras lenguas. Además, un importante papel juega la inclusión de la interculturalidad, la competencia pluricultural y el plurilingüismo en el *curriculum*, lo que permitirá una actitud más crítica hacia la propia cultura, lo que favorece también el logro de la competencia intercultural en situaciones de comunicación intercultural.

Así, es sabido que la función primaria del lenguaje humano en una sociedad es el significado de la comunicación. Esta es la función que conduce o motiva a un niño a aprender. Esta adquisición capacita al niño para hacer observaciones y peticiones, para establecer objeciones, ganar información y así sucesivamente. Tal vez encima de todo, el lenguaje que se adquiere es una señal de la participación en esta comunidad. Para la primera lengua, los motivos son más obligatorios. No obstante, para una segunda lengua, los objetivos inmediatos pueden ser más escolares que sociales. El éxito alcanzado puede variar de un individuo a otro, dependiendo de lo muy urgente que es para él/ella adquirir el lenguaje.

A lo largo de la historia del lenguaje, las actitudes hacia una lengua parecen ser importantes en la restauración de esa lengua, preservación, o muerte. Los estudiantes con actitudes altamente positivas hacia el estudio de una segunda lengua y con una fuerte motivación para perfeccionar la lengua saldrán mejor que los estudiantes con una actitud negativa o ninguna motivación.

Un número de estudios (Gardner, 1960, Gardner y Lambert, 1959, Lambert *et al.* 1960 ver también Gardner 1968) demostraron que las actitudes de los estudiantes están relacionadas con el logro de una segunda lengua. De acuerdo con Spolsky (1989), el alcance puede influenciar la actitud, pero la causa primaria de la relación es que la consecución (alcance) es el resultado de la actitud y motivación.

En lo referente a la enseñanza/aprendizaje de lenguas, las actitudes juegan un papel vital en la habilidad de los estudiantes y el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua. Además, son favorablemente afectadas por la proximidad a la cultura meta y particularmente por el contacto con ella. El contexto social también determina la existencia y tipo de situaciones y oportunidades que son evaluables por el aprendizaje formal e informal de segundas lenguas.

Al hablar del diseño Curricular, Carreras *et al.* (1986), afirman que los contenidos generales pueden ser:

- Contenidos Conceptuales (hechos, conceptos y principios)
- Contenidos Procedimentales (procedimientos)
- Contenidos Actitudinales (actitudes, valores y normas)

Además, Carreras *et al.* (*op. cit.*), ha elegido algunos contenidos actitudinales para la educación primaria y secundaria. En lo referido al área de las lenguas extranjeras tenemos los siguientes:

- Sensibilidad ante la importancia de la comunicación oral en una lengua distinta de la propia.
- Actitud receptiva y respetuosa ante las personas que hablan una lengua distinta de la propia.
- Gusto por expresarse oralmente en una lengua extranjera mediante la participación en actividades de grupo (juegos grupales, trabajos en equipo, etc.)
- .....
- Curiosidad por conocer el funcionamiento de la lengua extranjera y aprecio de la corrección en su uso como garantía de una comunicación fluida y eficaz
- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas.
- Actitud positiva hacia las actividades de clase más idóneas para desarrollar al máximo la competencia comunicativa hacia la superación de los problemas que puedan surgir en el proceso de aprendizaje.

Cómo los estudiantes sienten respecto de lo que ellos están aprendiendo y sobre lo que ellos tienen que hacer para aprender puede marcar la diferencia en el éxito que van a experimentar en el aprendizaje. Ya se ha demostrado que las actitudes positivas favorecen el aprendizaje mientras que actitudes negativas pueden impedir el aprendizaje. Gardner y Lambert y sus asociados están de acuerdo en que las actitudes de los aprendices de una lengua no influyen directamente el logro pero sirven de soporte

motivacional. Asumen que las actitudes influyen un nivel individual de motivación y que el nivel de motivación influye cómo un sujeto aprende una lengua.

El Instituto Cervantes en su página web el “Centro Virtual Cervantes” propone una serie de prácticas de aula que contribuyen de alguna manera al desarrollo de actitudes positivas. Por ejemplo, tras hacer un diagnóstico de las necesidades de los alumnos y proponerles la fijación de sus propios objetivos de aprendizaje, potenciar la dinámica de grupo y el aprendizaje en cooperación, además también defienden la utilización de materiales didácticos auténticos, la integración de los conocimientos previos, desarrollando la autonomía en el aprendizaje.

### **1.1.3.7 *Los valores***

“El valor del pan compartido no tiene igual”  
(A. Saint Exupéry)

El ser humano es el único animal que ríe, que sabe que va a morir, también es el único que valora. Así, el acto de valorar puede ser tan característico de nuestra especie como el propio lenguaje.

Valores y afectividad son variables estrechamente relacionadas, por esto una vez más justificamos su importancia para nuestro trabajo. Al reflexionar sobre lo que son los valores hacemos referencia no sólo a la razón sino también a la afectividad como podemos observar en las axiologías de corte subjetivista u objetivista. Según Casares García (2008), el valor compromete emociones y sentimientos, discurriendo entre el placer y el dolor, en una escala. Además, afirma que los valores aparecen como amalgama en la que están presentes estados afectivos y cognitivos, y que son inseparables, es como querer separar lo corporal de lo mental, y que las emociones contribuyen a la eficiencia de la racionalidad (p. 77-78). Además, lo corrobora Gervilla (2000:526): la inteligencia y la emoción –*conocer y sentir*– son componentes del valor. Así, afirmamos que esta variable afectiva es esencial para los propósitos de este trabajo que intenta enlazar tanto aspectos afectivos como aspectos cognitivos como hemos intentado hacer a lo largo de la presente tesis.

En el ámbito de las Ciencias de la Educación, el término valor es polisémico; es decir, tiene multiplicidad de significados. Según Gervilla Castillo (1988:19), en el lenguaje común o popular, el valor puede significar:

- Cualidad, importancia de una cosa, acción o palabra
- Subsistencia o firmeza de algún acto;
- Fuerza, actividad, eficacia o virtud de las cosas para producir efectos;
- Osadía o desvergüenza personal.

En el ámbito de la filosofía, la axiología es la teoría de los valores, la disciplina que se ocupa del estudio del valor: su naturaleza, esencia y juicios de valor, que surgió en la Alemania de la segunda mitad del siglo XIX.

Según Frondizi (1977: 26) la problemática de las teorías sobre el valor se centraba en dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Tienen valor las cosas porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor? ¿Es el deseo, el agrado o el interés lo que confiere valor a una cosa o, por el contrario, sentimos tales preferencias debido a que dichos objetos poseen un valor que es previo y ajeno a nuestras reacciones psicológicas u orgánicas?

Según Gervilla Castillo (1988:19) el valor puede ser objetivo o subjetivo. Es objetivo si su existencia es independiente del sujeto, es decir, si el valor existe en cuanto tal al margen de la conciencia valorativa. Por otro lado, será subjetivo si su existencia sólo es posible en las reacciones fisiológicas o psicológicas del sujeto que valora. Es decir, por ejemplo, la belleza es un valor subjetivo si su apreciación depende de un sujeto y será objetiva si su valor no necesita ser apreciado por los sujetos.

Para Carreras *et al.* (1996:19), la esencia de los valores es su valer, el ser valioso y que no está bajo apreciaciones subjetivas individuales. Los principales serían: paz, amor, justicia, generosidad, diálogo, honradez, etc. Afirma que los valores se perciben mediante una operación no intelectual llamada *estimación*. Además, para este autor, el valor también tiene una polaridad: puede ser positivo y negativo; es un valor o contravalor. Así, el término “valor” está relacionado con la propia existencia de la persona, influye en su conducta, su manera de actuar, de ver la vida, modelando sus sentimientos, por esto es algo cambiante y dinámico. Los valores también dependen del proceso de socialización y, por consiguiente, de ideas y actitudes que reproducimos a partir de diversas instancias socializadoras.

Concretamos la definición de valores desde la perspectiva pedagógica:

Es un objetivo que nos proponemos en la educación y que parte de la idea que se tenga del hombre y que le ayuda a ser más persona. Es sencillamente la convicción razonada de que algo es bueno o malo para llegar a ser más humanos. (Carreras *et al.*, 1996:20)

Educación en valores tiene que ver con educación en la moralidad, son los que hacen que el hombre establezca una jerarquía entre las cosas, saber juzgar algo si es bueno o malo, si vale o no vale, si es un valor o un contravalor. Además, Carreras *et al.* (1996:23) nos advierte que los auténticos valores son asumidos libremente y nos permiten definir los objetivos de la vida, dándole sentido pleno.

Por otro lado, Coll *et al.* (1993) afirman que los valores no son un área específica de conocimiento curricular. Por todo ello, la importancia de la axiología radica en informar el currículo para establecer correctamente el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar en relación a los valores.

Según Guijarro Ojeda (2004), es conveniente ser consciente de algunos conceptos de la teoría de la educación, que tiene como fin último dar respuesta al ‘por qué’ de la educación. También argumenta que elaborar una propuesta didáctica desinformada considerando simplemente que es bueno educar en valores, puede llevarnos a una serie de equívocos cuyas víctimas primeras serán los propios alumnos.

Hablando sobre la teoría de la educación, tenemos tres líneas básicamente:

- 1) La filosofía de la educación
- 2) La antropología pedagógica
- 3) La educación en valores

Estas tres líneas coinciden en que todo acto educativo es en sí mismo un acto moral, de valor. Por esto, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ocuparse de los valores como parte esencial y fundamental de toda cultura. Según Guijarro Ojeda (*op. cit.*) se debe formar al alumnado también en valores sociales y humanos para constituir una sociedad madura que sepa afrontar su propia problemática desde las bases sólidas de la comunicación, la razón y los sentimientos.

#### 1.1.3.7.1 Perspectiva filosófica

En el ámbito de la filosofía, la axiología es la teoría de los valores, la disciplina que se ocupa del estudio del valor: su naturaleza, esencia y juicios de valor, que surgió en Alemania de la segunda mitad del siglo XIX. El ámbito filosófico no se limita al plano conceptual pues quiere saber qué son las cosas.

Desde la perspectiva filosófica, el estudio de los valores tiene dos corrientes: “El subjetivismo axiológico y el objetivismo axiológico. Según Casares García (2008:77)

cualquiera que sea la posición subjetivista o objetivista, éstos aparecen vinculados a lo afectivo. El grupo de los subjetivistas identifican el valor como un fenómeno subjetivo/emotivo. El grupo de los objetivistas identifica la captación del valor como emocional.

En el grupo del subjetivismo axiológico tenemos una doble interpretación: hay los que consideran el valor como una experiencia subjetiva y los que lo interpretan como idea.

De los que interpretan el valor como una experiencia subjetiva, tenemos la Escuela Austríaca y de Praga y de ella forman parte Alexius Meinong (1853-1921), Cristina Ehrenfels (1850-1932), Meinong y Ehrenfels; además de otros filósofos que seguirán esta misma tesis: Richard Meller Freienfels (1882-1949), John Dewey (1859-1952) y William James (1842-1910) y R. B. Perry (1876-1957), Raymond Polin (según datos de Guervilla Castillo, 1988: 28).

De los que defienden el valor como idea, tenemos la Escuela Neokantiana, que aportó una nueva visión a la naturaleza del valor ante las limitaciones precedentes, pero bajo la misma óptica del subjetivismo. De esta escuela tenemos los siguientes representantes: Guillermo Windelband (1848-1915) y Enrique Tietze (1863-1936). Para ellos, el valor es una idea pues las ideas son más importantes que los estados de placer y de dolor. De este modo, los Neokantianos continuaban la misma línea valorista del subjetivismo. Así, según la corriente subjetiva los valores dependen del sentimiento de apetencia o no hacia un valor determinado. Según Guijarro Ojeda (*op. cit.*), el acto de valorar es un acto de expresión de emociones hacia un determinado objeto o sujeto. Para la sociedad en general esta perspectiva sobre los valores presenta problemas de orden teórico y práctico. “Por ejemplo, si estamos decididos a fomentar el valor de la ‘tolerancia’, pueden surgir voces para las que este valor no sea relevante, generándose, entonces, serios problemas de civismo” (*idem*).

Del grupo del objetivismo axiológico, este se alejará de la experiencia para entender el valor, buscando la objetividad y seguridad de los mismos. Tenemos dos vertientes también: el valor como ideal: El apriorismo material del valor de la Escuela fenomenológica. El principal representante de esta escuela es Max Scheler (1875-1928), además de Nicolai Hartmann (1888-1950). En el contexto español tenemos dos figuras que siguieron los pasos de Max Scheler: Manuel García Morente (1882-1942) y José Ortega y Gasset (1883-1955), para quienes los valores son cualidades irreales

independientes del sujeto. La otra corriente es la que defiende el valor como realidad: el realismo del valor. Así, los valores no pueden entenderse según las teorías precedentes. En este grupo tenemos: Santo Tomás (1225-1274), Francisco Suárez (1548-1617), Louis Lavelle (1883-1951) y Rene le Senne (1882-1954). Por todo ello, Scheler, Hartmann y Stern establecen las bases de lo que es la corriente objetiva de la axiología. Eso es que las cosas poseen valores independientemente de que otras personas les puedan otorgar o éstas no pueden influir en los mismos.

Los valores, sean objetivos o subjetivos, tienen un papel fundamental en la educación. Al tener en cuenta los procesos de enseñanza y aprendizaje, cada una de estas perspectivas tiene su visión y aportación sobre el concepto de valor. Según Casares García (2008:77):

También en las interpretaciones objetivistas encontraremos tintes afectivos en la captación de los valores, pues aunque ciertos objetivismos afirmen que éstos existen independientemente de los sujetos valorantes y de sus vivencias, no faltan las voces de quienes consideran que el valor –aun siendo objetivo– se capta por intuición emocional (Scheler), que su conocimiento es emocional e intuitivo. (cfr. Frondizi, 1977: 514-516)

No obstante, la axiología moderna distingue entre el ser y el valor: los seres son, los valores valen. También distinguen entre el valor y el bien: los bienes son entes portadores de valor; es decir, cosas valiosas, mientras que el valor es independiente y absoluto de los bienes relativos y mudables (M. Scheller *apud* Gervilla Castillo, 1988:27).

Hay una estrecha relación del valor con el fin. El fin es lo que se pretende conseguir para lo cual se mueve y obra el agente. La felicidad, por ejemplo, fue considerada como fin último y bien por el sujeto. En todo caso, el fin último o particular será siempre algo que merece ser deseado, que posee valor, sea éste un bien real o ideal.

Otra cuestión que es necesario abordar es la de su conocimiento. Determinar cómo conocemos el valor es una temática común, lo mismo de las teorías subjetivistas que objetivistas. Los sentidos también son necesarios pero no suficientes pues nada saben del valor o moralidad. A los sentidos se suma la inteligencia. M. Scheler sostenía que la inteligencia no mantenía una relación directa con los valores, pues estos se nos revelan en la intuición emocional. El hombre como portador de valores es el último punto del aspecto filosófico del valor. Ortega y Gasset (*apud* Gervilla Castillo, 1998:51) sostiene que el conocimiento de los valores es “*absoluto cuasi matemático*”.

#### 1.1.3.7. 2 Perspectiva psicológica

Bajo el punto de vista psicológico del valor, este también tiene relación y desarrollo con los aspectos de la personalidad como el interés, rasgos, necesidades, actitudes y hábitos. El interés de las corrientes psicológicas radica en el hecho de que establecen etapas mediante las cuales las personas adquieren los valores sociales y van construyendo su propia imagen moral y la del mundo que les rodea.

Según Guijarro Ojeda (*op. cit.*), como representantes de las corrientes psicológica y los valores tenemos a Skinner (1986); Maslow (1989); Carl Rogers (1982), Piaget (1932), Kohlberg (1976) y Jerome Bruner (1991). Las aportaciones que provienen del campo de la psicología resultan muy relevantes para el campo de la educación pues explican la formación de los valores en el individuo. Muchos de estos teóricos tienen especial relevancia en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Guijarro Ojeda (*op. cit.*), afirma que Skinner nos aporta el binomio estímulo-respuesta con los refuerzos positivos (valores) y los negativos (antivalores) que son útiles para el diseño de actividades concretas de enseñanza. Roger y Maslow nos aclaran cuál es el proceso de autorrealización de la persona en relación a los valores y su importancia en la formación de una personalidad equilibrada e integral. Tanto las aportaciones de Piaget como las de Kohlberg son decisivas para implementar la educación en los valores en las personas individual y colectivamente.

Con relación a los rasgos de personalidad de un individuo y su relación con los valores, hay que precisar la implicación rasgo-carácter. Según Escámez (1986:120):

El concepto de rasgo connota unas características humanas altamente fijadas y prácticamente inmodificables ante variaciones situacionales o experimentales, mientras que los valores, a pesar de su centricidad, son modificables como resultado de la educación o de los cambiantes condicionales sociales que pueden afectar al sujeto.

G. Vázquez (1976) afirma que todavía hay mayor confusión entre valor y necesidad, cuando afirma que son como dos lienzos, como techo y suelo. En primer lugar, hay que ver que los valores implican un nivel cognitivo de las necesidades, tanto individuales como de sociedad o instituciones; luego, implican una transformación idealizada.

Mayor complejidad encontramos aún cuando delimitamos el concepto de actitud y su relación con el valor, pues muchos autores los consideran sinónimos como Campell (1963). Otros autores sugieren que se debería cambiar el término actitud y sustituirlo



por el de valor, pues los tres componentes fundamentales de la actitud coinciden con el valor: componente cognitivo (idea, opinión, información creencia), afectivo (rasgos, intereses, hábitos) y conductual (actitud, conducta). No obstante, los valores ocupan “un lugar más central que las actitudes dentro de la estructura de la personalidad y del sistema cognitivo” Escámez (*op. cit.*: 122) y por tanto, merecen “una atención especial por la importancia que tienen como determinantes tanto de las actitudes como de las conductas” (*idem*). Los valores son determinantes de las actitudes y de las conductas. Así, un cambio en los valores tendría una repercusión en las actitudes y conductas.

De este modo, Escámez (1986: 121), teniendo en cuenta la centralidad de los valores, afirma que sus diferencias con las actitudes son las siguientes:

- 1) El valor es un ideal que trasciende las situaciones, mientras que la actitud hace referencia a las situaciones concretas, es decir, atiende al objeto, tiempo, contexto y tipo de acción.
- 2) Una persona poseerá tantas actitudes como relaciones directas o indirectas tenga con objetos o situaciones específicas, y tantos valores como modos de conducta o estados de existencia idealizadas haya aprendido; de este modo, poseerá centenares de actitudes y sólo una decena de valores.
- 3) Los valores tienen el rasgo de la obligatoriedad, y la actitud no presenta esta característica, por lo que los valores son patrones normativos de conducta, mientras que la actitud simplemente señala la favorabilidad o desfavorabilidad del sujeto hacia algo en unas circunstancias concretas.

#### 1.1.3.7.3 Perspectiva sociológica

Desde el punto de vista sociológico vemos cómo el ser humano construye la realidad social y junto a ella los valores. El aspecto sociológico del valor depende de la cultura; es decir, los criterios, las normas, las pautas de conducta son definidas por cada cultura y lo que se considera de mucho o poco valor. Así, el ser humano construye la realidad social con sus normas sociales y junto a ella los valores.

El ser humano no puede escapar a la cultura que tiene un carácter dinámico que va cambiando según pase el tiempo. Por esto, las distintas sociedades tienen diversos valores y educan a sus hijos para seguir estos valores y adecuarse a ellas. Así, los valores no son realidades acabadas sino que se encuentran en continua mutación. De

este modo, el ser humano tiene que ir adaptándose a los constantes cambios que ocurren en la sociedad.

Las sociedades tienen valores distintos unas de las otras y el profesor de LE o ELE debe tenerlo en cuenta, hacerles saber que las sociedades de las lenguas que se estudian son diferentes y con valores diferentes también. Así, sabemos que los valores y la cultura caminan juntos, tanto es así que algunos autores definen la cultura como el conjunto de valores que crea el ser humano.

Según Guijarro Ojeda (2004) una sociedad o cultura se distingue de las demás según los valores que imperan en cada una. Los valores son la cultura y los sujetos encargados de asimilarlos o cambiarlos según las circunstancias temporales. No obstante, en un mismo período histórico hay multiplicidad de valores lo que puede generar un enfrentamiento generacional, una crisis de valores o cambio axiológico. La crisis de valores o de valoraciones supone un cambio pues los valores sólo adquieren legalidad cuando son valorados por una persona o colectivo humano. Además son diferentes los del mundo capitalista y los del mundo socialista y varían de época a época.

Para Gervilla Castillo (1988: 64) estos cambios axiológicos y el sistema cultural mantienen una relación directa, pues los valores son los responsables de la cultura. P. Feroso (*apud* Gervilla Castillo, 1988: 66), apunta seis razones del cambio axiológico que se relacionan estrechamente:

- 1- La misma **naturaleza del valor** relacionada con la subjetividad: agrado, aprecio, interés o deseo, por ejemplo, qué son para alguien o para la comunidad.
- 2- El **acto epistemológico** del valor en sus tres dimensiones: la conciencia o percepción, el juicio de valor u operación selectiva, y la vivencia o entrega personal a un sector axiológico determinado.
- 3- La **identidad evolutiva del ser del hombre**, que si bien es idéntico a sí mismo, diacrónica y sincrónicamente, su mismicidad evoluciona en todas sus esferas y estratos.
- 4- La **mentalidad evolucionista del saber** actual, bien se entienda la evolución como receptiva del cambio axiológico, o bien evolución activa, como propulsora de la movilidad social e individual de la cultura. Es el doble

sentido atribuido a la cultura: como depósito legado, o como actividad creadora.

- 5- La **temporalidad y culturalidad del hombre**. La mutabilidad es consustancial al ser contingente. Todo envejece en el cosmos y todo sufre mutación, aunque se conserve cierta identidad en lo cambiante.
- 6- El **cambio social**, que hace hincapié en la identidad persistente y en la sucesión de diferencias en el tiempo: aspecto sociológico de los valores y su mutabilidad.

Según Guijarro Ojeda (2004) este potencial debe ser aprovechado desde el punto de vista educativo y, por ende, desde las lenguas extranjeras, para dilucidar los valores intrínsecos a cada grupo cultural y fomentar el relativismo cultural, la apreciación por la otredad de los pueblos y luchar contra el etnocentrismo como mirada simplista del mundo. Además, Guijarro Ojeda (2005:66) afirma que “a través de la interacción comunicativa entre los individuos se pone de manifiesto un intercambio de identidades y valores culturales que ayudan en el proceso de identificación con los ‘otros’ como seres diferentes a nosotros e igualmente valiosos axiológicamente hablando”.

Desde el punto de vista educativo, según Gervilla Castillo *et al.* (1988:24), los fines en la educación no se deben limitar a instruir y a desarrollar el conocimiento, sino que también deben contribuir al desarrollo de la persona de manera integral y de la sociedad. Así, la educación se ocupa del ser humano en su proceso perfectivo y formativo. El contenido de la Educación, en cualquiera de sus vertientes (instrucción, enseñanza, aprendizaje, etc.) tiene que estar impregnado de valores y no de contravalores, bien sea en los aspectos físico, moral, social y individual del ser humano.

González García (1977:208 *apud* Guijarro Ojeda, 2004) resume la idea de la educación como acto de valor en las siguientes palabras: el quehacer educativo, está siempre apuntando hacia un horizonte de valores, de manera consciente o inconsciente. Así, educar significa, de una u otra forma, optimizar las potencialidades de la persona.

#### 1.1.3.7.4 La propiedad de los valores

Independientemente de la posición que adoptemos, es pertinente apuntar las propiedades de los valores, y estas nos van a guiar en los procesos educativos para

planificar su introducción y desarrollo en el aula. Marín Ibáñez (1993) entre todas, destaca tres propiedades de los valores:

- 1) **Polaridad** – Como hemos dicho, todo valor que es estimado está acompañado de un contravalor que se debe rechazar. Es decir, que tiene su polaridad positiva y negativa.
- 2) **La infinitud** – Quiere decir que el valor nunca se agota, nunca se cumplen de forma plena, son metas que orientan nuestros pensamientos y acciones. Lo interesante es que cambian a lo largo de la historia para adaptarse a las nuevas necesidades sociales de su época.
- 3) **La jerarquización** – Es decir, no todos los valores valen lo mismo, es decir, unos valen más que otros. Si se altera esta jerarquía lo que hoy consideramos un valor importante, mañana y puede que no se considere así, hasta puede convertirse en un contravalor.

Quintana Cabanas (1998:127) añade tres otras características expuestas como apetibilidad, sistema y requerimiento.

- 1) **Apetibilidad** – Es la capacidad de todo valor para no serle indiferente a la persona, sino que le es apetecible dependiendo de su importancia para cada uno.
- 2) **La jerarquía** – Los valores se presentan de forma estructurada por las relaciones de sentido que se establecen entre ellos y siempre se agrupan por categorías.
- 3) **El requerimiento** – Los valores exigen que las personas los acepten, que den una respuesta hacia ellos.

#### 1.1.3.7.5 La jerarquía de los valores

Es sabido que el problema de la jerarquización axiológica es complejo y con variadas interpretaciones. Seguimos a Gervilla Castillo (1988) que elige a R. B. Perry como representante de la corriente subjetiva y a M. Scheler desde el objetivismo.

Ahora vamos a establecer una jerarquía de valores según algunos teóricos. Hemos optado por elegir los teóricos de la corriente objetiva cuyos valores no dependen de lo que le otorgan otras personas.

Así, Scheler (1941: 151-156) establece la siguiente tabla de valores:

- 1- Valores Religiosos (el nivel más alto): Santo / profano
- 2- Valores Espirituales
  - Lógicos: verdad/ falsedad
  - Estéticos: bello/ feo
  - Sublime/ ridículo
  - Éticos: justo/ injusto

- 3- Valores Vitales: fuerte/ débil
- 4- Valores Útiles: agradable/desagradable  
adecuado/ inadecuado  
conveniente/ inconveniente

N. Hartmann (1926: 329-336 *apud* Guijarro Ojeda, 2004) propone la siguiente escala de valores (en orden creciente hacia abajo):

- 1 – Valores de contenido básico:  
Valores de sujeto: vida, conciencia de sí, acción, sufrimiento, ánimo, libre albedrío, eficacia dirigida  
Valores de bienes: existencia, situación, poder, felicidad, otros bienes
- 2 – Valores morales básicos:  
Lo bueno, lo noble, experiencia, pureza
- 3 – Valores morales específicos:  
Virtudes antiguas: justicia, sabiduría, coraje, autodomínio  
Virtudes cristianas: amor al prójimo, veracidad, sinceridad,  
Honradez, fidelidad, confianza, fe, modestia, humildad, vida interior  
Otras virtudes: amor a lo lejano, entrega de sí, personalidad, amor personal

Wilhen Stern (1924; 1941: 327 *apud* Guijarro Ojeda, 2004) sólo diferencia dos clases de valores:

- 1. Valores propios o valores ‘de personas’. Los valores propios pueden ser centrales cuando son de una persona o excéntricos si pertenecen a las demás personas.
- 2. Valores ajenos o valores ‘derivados’ (derivados de los valores ‘de personas’). Son también conocidos como valores de ‘cosas’. Son ajenos tanto y en cuanto son puestos por las personas para instrumentalizar el valor de las cosas. Los valores ajenos pueden ser de cuatro tipos: irradiados (cultura o costumbres), valores de servicio (bienes económicos), valores de dominio (poder político, leyes de colonización o armas) y valores de cambio (el dinero).

A pesar de ser una rama de la filosofía, la aplicabilidad de la axiología también es apreciada en la educación, pues el principal elemento que conforma una cultura son los valores. El hecho de valorar es exclusivo de la especie humana.

Según Casares García (2008:81), el hecho de adecuar el autoconcepto a los valores previos o readaptar el sistema de valores de modo que satisfaga la necesidad de autoestima, son dos opciones para alcanzar un grado elevado de autoestima y mantener un estado afectivo confortable hacia sí mismo. Así, de este modo, podemos contemplar la relación entre los valores que tenemos incorporados y cómo manejarlos para elevar los niveles de autoestima.

A modo de conclusión podemos afirmar que las teorías filosóficas vinculan los valores a la afectividad. Además, los valores están vinculados a fenómenos emotivos y

afectivos los cuales no se disocian. Así, una educación en valores tiene que abarcar los ámbitos afectivo, cognitivo, volitivo y conductual. Teniendo en cuenta que los valores tienen componentes afectivos y emocionales, no siempre se puede relacionar afectividad con valores. Creemos que los valores tienen que predominar sobre las emociones. Los valores propuestos como metas pueden ser útiles para activar la motivación en el proceso educativo.

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE una metodología que tenga en cuenta los valores puede ser mucho más significativa para los estudiantes. El profesor puede proponer actividades didácticas que planteen la cuestión de los valores en las sociedades contemporáneas. Además, como hemos visto, los valores pueden variar según la época y según la sociedad. Así, la cultura meta puede tener unos altos valores que para la cultura de origen no tienen ningún significado. Por ejemplo, estableciendo un paralelismo entre la cultura española y la brasileña, los brasileños tienen como valor la “cordialidad” en los contactos interpersonales: es el modelo de “buena educación/ buenos modales”. Por otro lado, a lo largo de nuestra experiencia en España, observamos que este tipo de cordialidad no es tan valorado, es decir, que tenemos diferentes reglas de “cortesía”. Así, es bueno conocer cuáles son los valores de determinada sociedad para que el aprendiz de lengua extranjera, en este caso de español como lengua extranjera pueda “actuar” o “interactuar” de manera más apropiada en los diferentes contextos y situaciones cotidianas para que el acto comunicativo se logre de manera más eficiente y eficaz. Además, sabiendo o conociendo son los valores de la cultura que se estudia, el usuario de esta lengua evitará diversos problemas de orden emocional y de adaptación a esta lengua y cultura fomentando actitudes positivas y no negativas hacia ella. Por todo ello una vez más defendemos la utilidad del desarrollo de los indicadores de la competencia existencial en la clase de ELE.

#### **1.1.4 Teorías que permean el desván de lo afectivo**

En este apartado vamos a hablar sobre los autores más significativos para nuestro estudio que tratan sobre las variables y competencias que conforman la competencia existencial. En primer lugar hablaremos sobre Krashen y su teoría de las cinco hipótesis. En el apartado siguiente hablaremos sobre Rebecca Oxford, las estrategias y estilos de aprendizaje. Por último, de manera sucinta hablaremos sobre las

teorías de Gardner y la teoría de las inteligencias múltiples. También abordaremos a Goleman y la inteligencia emocional y Torralba y la inteligencia espiritual.

#### **1.1.4.1 *El filtro afectivo según Krashen***

##### 1.1.4.1.1 El filtro afectivo y las demás hipótesis de Krashen

Las hipótesis de Krashen son cinco: 1 - El filtro afectivo, 2 - La diferencia entre adquisición y aprendizaje, 3 - El orden natural, 4 - La hipótesis del *input* y 5 - La hipótesis del monitor. Vamos a empezar a describirlas por la que más nos interesa para nuestro estudio: la hipótesis del filtro afectivo.

- **EL FILTRO AFECTIVO**

Esta hipótesis trata de la función del “afecto”, es decir, el efecto de la personalidad, la motivación, y otras variables emotivas, en el aprendizaje de idiomas. Según la hipótesis del filtro afectivo, las actitudes o el estado emocional del alumno/alumna funcionan como un filtro ajustable que permite o impide el paso de la información de entrada necesaria para la adquisición de la lengua. Las variables afectivas más comunes estudiadas son:

- a. **Ansiedad:** La baja ansiedad facilita el aprendizaje de idiomas. Cuanto menos aprehensivo se sienta el aprendiz, mejor será su proceso de adquisición de la LE.
- b. **Motivación:** Está claro que un alto nivel de motivación redundaría en una mejor adquisición. Hay varios tipos de motivación que serán analizados más adelante.
- c. **Confianza en sí mismo:** Una mayor autoestima además de una mayor autoconfianza ayudarían en la adquisición del idioma extranjero.

Sin embargo, estos factores están más relacionados con el proceso de *adquisición* subconsciente que con el *aprendizaje* consciente. Según esta hipótesis, cuando hay barreras afectivas, el estudiante tiene un “bloqueo mental” no permitiendo que los datos sean procesados o adquiridos completamente, aun cuando el aprendiz los

haya entendido. Así, la adquisición se potencia cuando el aprendiz está motivado, con confianza en sí mismo y con bajos niveles de ansiedad.

- **LA DIFERENCIA ENTRE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE**

Esta hipótesis se refiere a dos estrategias diferentes que se usan para desarrollar el manejo de una segunda lengua. El término “adquisición del lenguaje” Krashen lo utiliza para referirse al modo natural en que las habilidades lingüísticas son interiorizadas, sin una atención consciente. Estas se desarrollan en un proceso de construcción creativa, una serie de etapas comunes por las que todos los que adquieren una determinada lengua pasan y que es el resultado de la aplicación de reglas universales. La **adquisición** se asemeja a la manera en que los niños desarrollan su habilidad en el manejo de la lengua materna. Es un proceso inconsciente, pues las personas muchas veces no se dan cuenta de que están adquiriendo una lengua cuando se concentran más en poder usarla para comunicarse. Así es que el aprendiz no es consciente de lo que ha adquirido; no puede hablar de las reglas que ha incorporado, tampoco describirlas, simplemente las ha “adquirido”.

El **aprendizaje**, al contrario, es un proceso consciente, consecuencia de una situación formal de aprendizaje o de un programa de estudio individualizado; es decir, es saber acerca de la lengua o conocerla formalmente. Las situaciones de aprendizaje formal se caracterizan por la retroalimentación, corrección de errores y explicación de reglas. Se ha supuesto que la presentación explícita de las reglas y la corrección de errores ayudan al aprendiz a llegar a la correcta representación mental de la gramática, facilitando el aprendizaje de idiomas. No obstante, hay evidencias de que la corrección de errores no ayuda a la adquisición subconsciente de otro idioma.

Los dos fenómenos son diferentes en sus orígenes y finalidades, pueden ocurrir simultáneamente, pero no tienen ninguna relación entre sí. La dicotomía adquisición/aprendizaje, basada, en un principio, en la diferencia que Chomsky (1965) establece entre competencia y actuación es un concepto útil que no se limita sólo al lenguaje sino que abarca también la actividad mental en general. Además, está relacionada con la captación y con la incorporación de conceptos y habilidades.



- **EL ORDEN NATURAL**

Establece que el orden de adquisición de la segunda lengua es semejante, pero no es igual al de la adquisición de esta misma lengua por los hablantes nativos. Es decir, los estudiantes adquieren las estructuras en un orden predecible, unas antes, y otras después. Parece ser que el orden de adquisición del primer idioma no es idéntico al orden de adquisición del segundo, no obstante hay semejanzas.

Merece la pena resaltar que, en primer lugar, tenemos muy poca información sobre el orden de adquisición de estructuras. En segundo lugar, el orden no es estricto, pues puede haberlo o no, de acuerdo con cada persona.

Hay que enfatizar también que el hecho de que haya un orden natural no implica que la enseñanza de idiomas tenga que seguirlo, enfocando las estructuras que se adquieren antes y después de las que se aprenden más tarde. Así, los programas de adquisición no deben basarse en estructuras gramaticales, pues esa hipótesis apunta hacia un fenómeno universal –el orden natural–.

- **LA HIPÓTESIS DEL *INPUT***

Se refiere a la relación entre la exposición a la lengua y la adquisición. Es decir, el problema de esta hipótesis no es cómo adquirimos la lengua, sino que su pregunta clave es: ¿Cómo pasamos de una etapa a otra, de un nivel de interlengua ( $i$ ) al siguiente nivel ( $i + 1$ )?

Según Krashen (*op. cit.*) lo que activa el proceso de adquisición de una LE es el *input* que los alumnos reciben, o sea, las muestras orales y escritas a que se expone, por ejemplo: si se expone a un “input” ligeramente superior a su nivel ( $i + 1$ ). Lo ideal sería que el “input” recibido fuera comprensible, relevante, interesante y en cantidad suficiente, es decir, que tuviera “algo más” que posibilitara la evolución de la adquisición (*input* + 1). En otras palabras, adquirimos nuevas estructuras cuando entendemos los datos que contienen otras estructuras un poco más avanzadas que las de nuestro nivel y no cuando nos concentramos y las analizamos. Así, logramos

comprender aquellas que aún no dominamos valiéndonos de variables como el contexto, información no lingüística, y nuestro bagaje o conocimiento del mundo.

Otro aspecto importante defendido por esa hipótesis es que la fluidez en el manejo del idioma no puede ser enseñada. Según esta hipótesis, el individuo sólo hablará cuando se sienta preparado para hacerlo. Es cierto que algunas personas estarán preparadas antes que otras. Al principio podemos expresarnos de manera incorrecta, sin embargo, la precisión gramatical se logrará más adelante con el tiempo. El individuo pasará por un “período silencioso” (período de tiempo anterior al de que él comience a hablar, lo que implica variaciones individuales). Durante este período el aprendiz está desarrollando su competencia escuchando y entendiendo mensajes. No obstante, a los adultos generalmente no se les concede dicho período, sino que se insiste en que comiencen a producir enseguida.

El resultado es que comienzan a usar estructuras de su primer idioma, es decir, piensan en su primera lengua en la que pueden producir la oración deseada y luego introducen en esa estructura el vocabulario de la segunda lengua. A veces usan el monitor para comparar las diferencias gramaticales de las dos lenguas y efectuar los cambios necesarios. Sin embargo, es sabido que no sólo los adultos lo hacen, puede ocurrir con cualquier individuo; en efecto, surge cada vez que las exigencias de producción sobrepasan el nivel de competencia alcanzado.

Así, la mejor manera de “enseñar a hablar”, es decir, enseñar a expresarse en la LE, es ofreciéndoles “datos comprensibles”. Así, el papel del profesor o de la profesora será el de ayudar al aprendiz a entender los mensajes, que sean, además, entendibles y no el de enseñar reglas gramaticales. Hay que resaltar que los mejores datos no necesariamente deben seguir una secuencia gramatical consciente. Según esta hipótesis, la secuencia deliberada de contenidos como “hoy aprenderemos este contenido” no es necesaria, incluso puede perjudicar la adquisición. Los niveles de  $i+1$  surgirán naturalmente en las cantidades necesarias si los estudiantes están en genuina comunicación. Así, dichas estructuras serán introducidas constantemente y se repasarán automáticamente. De la calidad y de la cantidad de *input* ofrecido dependerá la incidencia de los errores.

- **LA HIPÓTESIS DEL MONITOR**

Esta hipótesis no busca describir cómo aprendemos ni tampoco cómo pasamos al próximo nivel, sino que procura indicar la relación entre *adquisición* y *aprendizaje*.

A pesar de que la *adquisición* parece más importante, pues es lo que nos permite la fluidez, el *aprendizaje* tiene una sola función: la de editor o **monitor**. Como se refiere al aprendizaje, esta hipótesis prevé que el conocimiento consciente de reglas gramaticales influye en la producción del hablante de L2. Así, debemos usar el aprendizaje consciente para corregir o cambiar nuestra emisión antes de hablar o escribir, o incluso, a veces, después de nuestra producción oral/ escrita, en la autocorrección.

Los resultados de algunas investigaciones indican que es difícil usar el monitor de forma eficiente, pues depende de tres condiciones necesarias: el tiempo, la forma y las reglas:

- a. **Tiempo:** El hablante necesita tiempo para usar de modo consciente las reglas, tras procesarlas y en una conversación normal rara vez uno dispone de este tiempo.
- b. **Forma:** Además del tiempo, el hablante tiene que concentrarse en la forma o manera correcta de su producción. Las investigaciones indican que los hablantes tienden a concentrarse más en el contenido que en la forma de su producción.
- c. **Reglas:** Esta hipótesis es extrema, pues tampoco los lingüistas conocen todas las reglas y mucho menos los/las docentes y estudiantes.

El **monitor** es puesto a funcionar cuando el foco, específicamente, la forma y las reglas son conocidas y el individuo dispone de tiempo de procesamiento. La naturaleza de los errores en L2 dependerá de saber si el monitor está siendo utilizado o no.

Así, según esta hipótesis, las formas más idiosincrásicas y también las más próximas al modelo nativo, así como las posibilidades de autocorrección dependen del uso del monitor. Desde este punto de vista, los errores más conscientes son los que se basan en el sistema adquirido y son independientes de la L1, pues provienen de la aplicación de principios universales.

#### 1.1.4.1.2 Implicaciones de las hipótesis de Krashen

Según la teoría de las cinco hipótesis de Krashen un programa exitoso de enseñanza de idiomas tendría que tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Se deben presentar a los alumnos/alumnas datos del idioma que sean, primero, comprensibles, y, segundo, interesantes y relevantes.
2. No se debe forzar a los alumnos/alumnas a hablar sin que antes estén preparados y se deben tolerar errores en las primeras etapas de producción. Según esta teoría, mejoramos nuestra precisión gramatical al obtener más datos, no porque alguien nos corrija (aunque la corrección de errores ayuda a algunas personas que saben usar sus monitores siguiendo ciertas reglas fáciles de aprender).
3. La gramática no debe tener mucho protagonismo en el proceso de enseñanza ya que sólo algunos adultos, y muy pocos niños, son capaces de usar las reglas gramaticales para mejorar la precisión de su producción. Los niños no tienen las mismas habilidades que un adulto para aprender conscientemente un idioma, pues aparentemente no necesitan de ello, ya que pueden alcanzar niveles muy avanzados mediante la adquisición.

Según estas hipótesis, los aprendices aprenden imitando a los hablantes nativos. La producción del aprendiz contribuye indirectamente para la adquisición de la lengua puesto que estimula el *input* de datos comprensibles. Además, la lectura sin compromiso puede ser una fuente de los ingresos necesarios para la adquisición.

Algunos estudios indican que la enseñanza es útil, en tanto, otros señalan que mucho mejor es el uso del idioma en la práctica. Todo depende del contexto: si el aprendiz está inserto en un contexto de inmersión en el que tiene oportunidad de comunicarse con hablantes nativos del idioma, o tienen otra fuente de datos comprensibles, la enseñanza sería más valiosa.

Por fin, para concluir, podemos resumir estas cinco hipótesis de la siguiente manera: el aprendiz adquiere una segunda lengua cuando obtiene datos a través de *input* comprensible y cuando su filtro afectivo está suficientemente abierto para permitir el

ingreso de estos datos. Dicho de otro modo, el *input* modificado es el único factor “causativo” en la adquisición de idiomas.

Ahora vamos a pasar al estudio de las estrategias y de Rebecca Oxford (2000) que planteará las diferencias de aprendizaje individuales y las diversas maneras de que profesores y profesoras disponen para ayudar a su alumnado a aprender.

### **1.4.1.2 Estrategias y estilos de aprendizaje**

En este apartado vamos a hacer un recorrido sobre algunos autores que trabajan la cuestión de las estrategias y sobre los estilos de aprendizaje dando más énfasis al modelo de Oxford (1990). En primer lugar, haremos una discusión sobre la teorización sobre la cuestión de las estrategias de aprendizaje, sus conceptos y su clasificación. Luego, haremos una distinción entre estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje y enseguida expondremos el modelo estratégico de Oxford (1990) dando más protagonismo a las estrategias afectivas que son las de mayor interés para nuestro estudio. Después, hablaremos sobre los principales estilos de aprendizaje y los estilos de aprendizaje relativos a otros campos como las preferencias sensoriales, los tipos de personalidad, las diferencias biológicas y el temperamento.

#### **1.4.1.2.1 Estrategias de aprendizaje**

Alonso Tapia y Cartula Fita (2003:104) en su libro *La motivación en el aula* nos definen así el término “estrategia de aprendizaje”:

Se puede definir una estrategia de aprendizaje como un acto cognitivo, intencional u optimizador, que implica una selección de procedimientos de aprendizaje basados en una situación instruccional concreta. Normalmente, las estrategias de aprendizaje son definidas por las condiciones que se dan antes, durante y después de la actividad (...)

Según Daniel Madrid en su artículo sobre “Learning Strategies” (2000) nos presenta un cuadro sobre las definiciones de Estrategias de Aprendizaje recopiladas por diversos autores que tratan este tema:

AUTORES	DEFINICIONES DE “ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE”
Rubin (1975, 1987)	Techniques or devices which a learner may use to acquire second language knowledge. “What learners do to learn and do to regulate their learning” (1987:19)
O’Malley and Chamot (1990)	Learning strategies are “the special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information
Weinstein and Mayer (1986)	“The way in which the learner selects, acquires, organizes, or integrates new knowledge”
Tarone (1981)	LS [Learning Strategies] are “attempts to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language”
Oxford (1990)	“...operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval and use of information”  “Learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situation”
Dansereau (1985)	“Special thoughts or behaviours that learners use to help them comprehend, retain and/or use the information”
Stern (1992)	“Learning Strategy: learners engage in activities to achieve certain goals, a choice of procedures, (...) some form of long term planning”.

**Cuadro 6**– Definiciones de estrategias de aprendizaje

En *Language Learning Styles and Strategies*, Rebecca Oxford (1990) se refiere a las variables afectivas cuando habla de estilos y estrategias afectivas. Estos dos factores influyen en la habilidad de los estudiantes para aprender una lengua extranjera y ayudan a determinar cómo nuestros estudiantes de español como lengua extranjera, así como de cualquier lengua segunda, pueden aprender mejor.

Gargallo (1999:38) define el concepto de *estrategias de aprendizaje* en los siguientes términos: “conjunto de planes, mecanismos u operaciones mentales que el individuo que aprende una lengua pone en marcha de forma consciente para que el proceso de aprendizaje se efectúe y se agilice”. Por otro lado, D. Madrid en su artículo “Learning Strategies” (2000) enumera algunas definiciones de estrategias de aprendizaje señaladas por diversos autores que tratan este tema, entre ellas destacamos la definición aportada por Oxford (1990) ya que posee una visión más amplia del proceso: “Learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situation”. Es decir, mientras otros investigadores sólo consideran el ámbito de

lo cognitivo, Oxford incorpora la esfera del placer: el hecho de tornar agradable el aprendizaje.

Gargallo (1999:38) añade que esta definición tiene que ver con conceptos como la adquisición de la “autonomía en el aprendizaje” y el “autoaprendizaje”. Para Küster (2004:37-38) el concepto de “autonomía” está relacionado intrínsecamente con el de estrategias, pues “la investigación sobre las estrategias de aprendizaje se sitúa dentro del marco de las teorías cognitivas, las cuales conciben el estudiante como sujeto autónomo”. Más adelante afirma que a su modo de ver, “las estrategias son la clave para la adquisición de la autonomía”. Por esta razón, el cómo *aprender a aprender* es muy evidente en los enfoques más recientes, que están buscando cada vez más triangular psicología, pedagogía y enseñanza de lenguas extranjeras.

Estos “planes, mecanismos u operaciones mentales” tienen como finalidad ayudar al alumnado en la difícil tarea de adquirir o aprender la lengua objeto, reduciendo el tiempo de estudio y dinamizándolo a la vez. Oxford (1990:8) construye el concepto de estrategias desarrolladas por los aprendices para avanzar en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Queda comprobar cuáles serían las más apropiadas para el aprendizaje del español/LE en particular.

De otra parte, Gargallo (*op. cit.*) se plantea, entre otras cuestiones, qué estrategias facilitarían el aprendizaje específicamente del español como lengua extranjera, e igualmente deja claro que hay “estrategias universales”, es decir, que sirven para el aprendizaje de cualquier cosa y otras que se aplican más bien al aprendizaje de lenguas, como son las estrategias comunicativas<sup>11</sup>. Afirma además que las diferencias individuales como la personalidad, el bagaje cultural, el origen o el estilo de aprendizaje influyen también en la elección de una u otra estrategia.

Pese a que en los últimos años ha aumentado considerablemente la teorización sobre el campo de las estrategias de aprendizaje en este ámbito, los conceptos muchas veces no son convergentes y tampoco su clasificación como puede comprobarse en las diferentes taxonomías que se han llevado a cabo. Según Díez *et al.* (2004:10) hay una carencia de una base empírica clara a la hora de establecer las taxonomías, pues, si muchas de estas se basan en la intuición o en la observación *ad hoc* de sus autores no se ha llegado a un consenso en cuanto a estas, ni tampoco acerca de cómo sostener una

---

<sup>11</sup> En cuanto a la estructura interna de las estrategias, el esquema más amplio es una vez más el de Oxford –pero tan extenso que no siempre permite diferenciar estrategias de aprendizaje de estrategias de comunicación–. (Küster, 2004:38).

investigación o práctica docente fundamentada. Valcárcel, Coyle y Verdú (1996:87-88) a este respecto nos comentan:

The problem, however, is that in the available research literature there is no consensus of opinion as to the number or indeed the names attributed to these learning processes and strategies. As Ellis (1985:166) points out ‘the metalanguage involved in the cognitive components of procedural knowledge is often confusing and vague’. Researchers do not use terms like *process* and *strategy* consistently. Sometimes they are used as synonyms for general mental operations and at other times to differentiate operations involved in language processing (...) LA strategies researchers will continue to offer vying and biases taxonomies of language learning strategies claiming “my set of categories is better than yours” (Cook 1993) .

No existe, tampoco, un consenso acerca de si las estrategias de aprendizaje son procesos conscientes, automatizados o inconscientes. Sin embargo, Küster (2004:38) considera que parece existir un consenso en que las estrategias de aprendizaje son “accesibles a la consciencia individual”. Por otro lado, Fernández López (1996:5) según el grado de mayor o menor consciencia o intencionalidad divide las estrategias en dos grupos:

Sin entrar en la disquisición de las diferentes propuestas, creemos que se puede trazar una línea con dos polos, de menor a mayor consciencia o intencionalidad, para diferenciar aquellos mecanismos, operaciones mentales que rigen los procesos humanos del aprendizaje, y que habitualmente actúan de forma inconsciente, de los recursos, técnicas, procedimientos, trucos, que si no son intencionados, sí podemos reconocer fácilmente en una introspección sobre nuestra forma de aprender.

A este respecto Franco Naranjo (2004:64) también está de acuerdo en que “La mayoría de los alumnos, en la práctica de las destrezas, son más conscientes de las estrategias cognitivas y metacognitivas que intervienen en el procesamiento de la información y en la organización y evaluación del aprendizaje, que de los aspectos afectivos y sociales”.

Para reconocer el papel de las estrategias en el aprendizaje de idiomas y su importancia es menester tener una visión ampliada de los porqués y finalidades del aprendizaje de una lengua. Por tanto, el fin último del aprendizaje de idiomas es la adquisición de la competencia lingüístico-comunicativa y tal hecho se logra por medio de la elección adecuada de actividades por parte del/de la docente y por el uso apropiado de las estrategias de aprendizaje por parte del/de la discente.



Así, cuando el/la aprendiz consciente o inconscientemente elige estrategias que se ajustan a su estilo de aprendizaje, estas se tornan sus “herramientas útiles” para activar y regular todo el proceso y obtener resultados estables. Consecuentemente, el profesorado debe tener el compromiso de ayudar a su alumnado seleccionando las estrategias más adecuadas a sus características con vistas a optimizar resultados para hacerlos significativos y de calidad (Alonso Tapia y Cartula Fita, 2003:98). Fonseca Mora (*op. cit.*: 109) también lo avala al afirmar que los aprendices de secundaria tienen excelentes destrezas para superar muchos problemas de aprendizaje, no obstante, necesitan aprender cómo hacerlo y entender el porqué de hacerlo.

Partiendo de la incógnita de cómo ayudar a los estudiantes a sacar más provecho de su aprendizaje y de cómo nosotros, profesores y profesoras, podemos contribuir para este aprendizaje Williams y Burden (1999:155) así nos plantean:

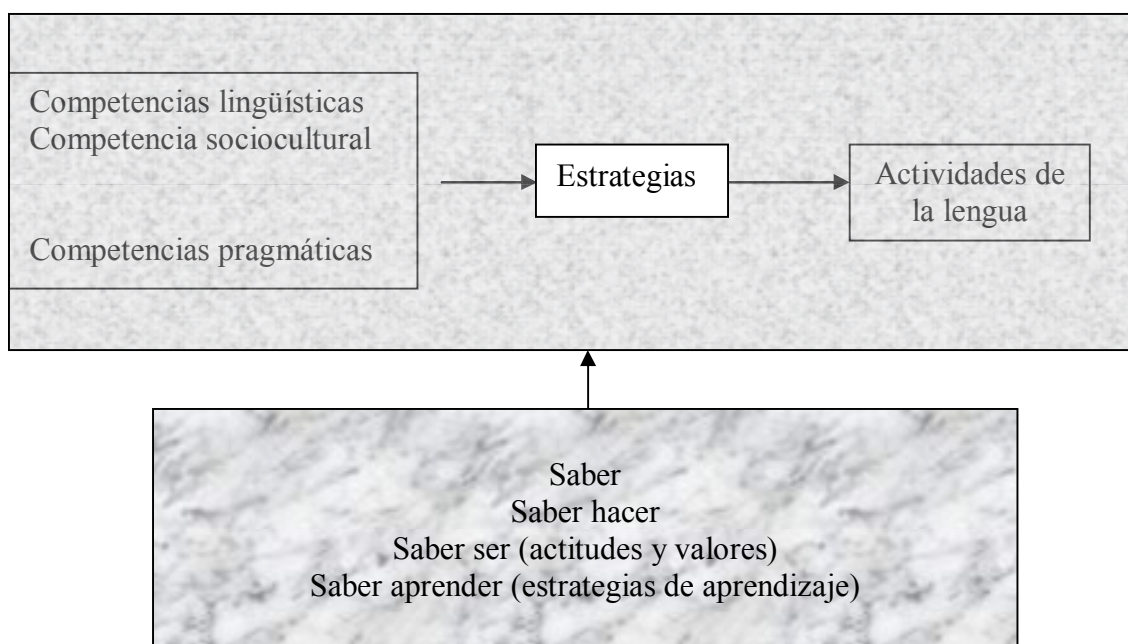
¿Pueden los individuos aprender a tener más éxito en el aprendizaje? y ¿Podemos como profesores ayudar a las personas a aprender con mayor eficacia? Existe una creciente evidencia de que podemos contestar afirmativamente a ambas preguntas. Como Wenden y Rubin aseguran (1987: 8) “una de las principales metas educativas de la investigación sobre las estrategias es el aprendizaje autónomo<sup>12</sup> [subrayado nuestro] de un idioma por parte del alumno» que éste se dote de las destrezas y estrategias apropiadas para aprender un idioma de manera autónoma.

Podemos concluir que es preciso que el docente no sólo sepa adecuar las estrategias a los estilos de aprendizaje sino que también pueda elegir apropiadamente la metodología y las actividades intentando conjugar materiales, manual, diferencias y creencias personales con vistas al desarrollo global del estudiante.

Según palabras de Alzuela Jesús (2002: 635) para apreciar la importancia y el papel de las estrategias en el aprendizaje de idiomas, es necesario contar primero con una visión lo más completa posible de en qué consiste usar y aprender una lengua. Según este autor, el fin último del aprendizaje de idiomas, es decir lo que el usuario de una lengua y el estudiante aspiran conseguir es la competencia lingüístico-comunicativa en la LE. El MCERL (2002) nos ofrece un modelo sintetizado por Alzuela Jesús (*op. cit.*) en este esquema:

---

<sup>12</sup> El estudio más profundo de la autonomía será visto en el próximo capítulo “Autonomía en el aprendizaje de ELE”



**Figura 1 – Diagrama sobre el papel de las estrategias en el MCERL**

Si hay armonía entre los objetivos del estudiante, la metodología y los materiales, entonces el estudiante probablemente se desarrollará bien, se sentirá seguro de sí mismo y experimentará baja ansiedad. A veces surgen conflictos durante la interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante o docente-grupo. Así es que si el/la profesor/a no está atento/a a estos fenómenos estos conflictos pueden producir en los/las aprendices rechazo con relación a la metodología de aquéllos/aquellas y su trabajo. Por lo que es necesario que el docente no sólo conozca los estilos y estrategias de aprendizaje sino que también sepa emplearlos de manera correcta buscando compaginarlos con su enfoque o método, materiales, manual y creencias personales.

Williams y Burden (1999:161) nos resumen el sistema de Rebecca Oxford en pocas palabras:

En el sistema de Oxford, las estrategias metacognitivas ayudan a los alumnos a regular su aprendizaje. Las estrategias afectivas se relacionan con requisitos emocionales del alumno tal como la seguridad mientras que las estrategias sociales producen un aumento de la interacción con la lengua objeto. Las estrategias cognitivas son las estrategias mentales que emplean los alumnos para dar sentido a su aprendizaje, las estrategias de memoria son las que se utilizan para el almacenamiento de información y las estrategias de compensación ayudan a los alumnos a vencer lagunas de conocimientos para continuar la comunicación.

Para nuestro estudio nos interesan especialmente las *estrategias afectivas* a las que prestaremos especial atención en lo sucesivo.

Ya Gargallo (*op. cit.*: 38) polemiza la diferenciación entre estrategias de aprendizaje y de comunicación diciendo que son dos “habilidades con procedimientos y fines diferentes”.

Para nosotros, las estrategias de aprendizaje están orientadas al proceso y las estrategias de comunicación están dirigidas al producto, de esta manera aceptamos que el uso de estrategias de comunicación contribuye al proceso de aprendizaje.

Según Brown (1994:114), dentro del área de adquisición de segundas lenguas se ha hecho una distinción entre dos tipos de estrategias: *estrategias de aprendizaje* y *estrategias de comunicación*.

#### □ ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Además de Brown (*op. cit.*) O’Malley y Chamot (1990: 43) también están de acuerdo en que hay una distinción entre estrategias de comunicación y de aprendizaje y que también es difícil reconocer esta distinción.

De acuerdo con Brown (1994:118) las estrategias de aprendizaje tienen que ver con el dominio receptivo del *intake*, la memoria, el almacenamiento y la recuperación, mientras que las estrategias de comunicación se refieren al empleo de mecanismos verbales o no verbales para la comunicación productiva de la información. No obstante, añaden otro tipo de estrategia: la de producción. Ya Faech y Kasper, 1983 (*apud* Gargallo, 1999) diferencian las estrategias comunicativas en estrategias *de reducción* y *de realización*. De acuerdo con Gargallo (*op. cit.*), las *estrategias de comunicación* tienen su origen en el estudio de Selinker (1972/ 1992) en el que se planteaba la cuestión de la *Interlengua* (IL) en el marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras. Así como la *Interlengua* ha sido un avance considerable en la línea de investigación iniciada por el análisis de errores, las estrategias de comunicación también vienen siendo uno de los mecanismos objeto de estudio de los investigadores. Investigadores como María Manchón Ruiz (1993) y R. Pinilla Gómez (1994, 2004) han desarrollado trabajos sobre la cuestión de las estrategias de comunicación.

Para autores como Corder (1983:16 *apud* Borges, *op. cit.*) las *estrategias comunicativas* son una técnica usada por un hablante para exponer su sentimiento

cuando se enfrenta a alguna dificultad. Oxford (1990:7) la llama *competencia comunicativa* y la define como competencia o habilidad de comunicar lo que está relacionado tanto con la lengua hablada como las de la lengua escrita (e incluso), con las cuatro habilidades de la lengua (leer, hablar, escribir y oír). Para Brown (1994:114 *apud* Borges: *op. cit.*: 24-5), estas estrategias estarían unidas al *input*; es decir, almacenar, procesar, a la memoria y a la recuperación de mensajes recibidos.

Faerch y Kasper, 1983 (*apud* Gargallo, 1999:43) definen las estrategias comunicativas en los siguientes términos: (...) “planes conscientes establecidos por el que aprende segundas lenguas para resolver problemas en la comunicación”. Tal definición está acompañada de una tipología de estrategias de comunicación que las clasifican en dos tipos: *estrategias de reducción* y *estrategias de realización*.

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN	
ESTRATEGIAS DE REDUCCIÓN	ESTRATEGIAS DE REALIZACIÓN
<p><b>1. Formal</b></p> <p>a) Nivel fonético-fonológico</p> <p>b) Nivel morfosintáctico</p> <p>c) Nivel léxico-semántico</p>	<p><b>2. Compensación</b></p> <p>a) Cambio de código</p> <p>b) Transferencia de L1 o L3</p> <p>c) Sustitución y paráfrasis</p> <p>d) Acuñación de un vocablo</p> <p>e) Generalización</p> <p>f) Petición de ayuda (directa o indirecta)</p>
<p><b>3. Funcional</b></p> <p>a) Evitar el tema</p> <p>b) Abandono del mensaje</p>	<p><b>4. De Recuperación</b></p> <p>a) Esperar</p> <p>b) Apelar a la similitud formal</p> <p>c) Asociaciones por campos semánticos</p> <p>d) Uso de otras lenguas</p>

**Cuadro 7-** Estrategias de comunicación (Fuente: Faerch y Kasper, 1983 *apud* Gargallo, *op. cit.*)

Gargallo Pinilla Gómez (1994:168) establece que son tres las características fundamentales que definen una estrategia de comunicación:

- I. La existencia de un **problema comunicativo**, que suele ser de tipo léxico;
- II. La **conciencia** por parte del estudiante de hacer uso de un comportamiento estratégico para resolver ese problema;
- III. La **naturaleza intencional** de la estrategia de comunicación.

□ ¿PARA QUÉ SIRVE EL ESTUDIO DE LAS ESTRATEGIAS?

Gargallo (*op. cit.*) plantea cuestiones como qué se debe hacer para agilizar el proceso de aprendizaje del español y qué estrategias facilitarían el aprendizaje del español. Deja claro que hay estrategias que son universales, que sirven para el aprendizaje de cualquier cosa. También afirma que las diferencias individuales como la personalidad, el bagaje cultural, origen, etc. (es precisamente lo que vamos a ver más adelante en los Estilos de Aprendizaje) también influyen en la elección de una estrategia u otra. El estudio sobre las estrategias de aprendizaje ha empleado los siguientes procedimientos metodológicos:

- *introspección sobre el uso de estrategias* (el hablante no nativo reflexiona sobre sus propios procesos y estrategias);
- *retrospección* (el hablante piensa en voz alta sobre las estrategias y mecanismos que han sido empleados durante el aprendizaje);
- *análisis de las producciones lingüísticas y de las causas de los errores* (análisis de errores), además de otros.

Es decir, todos estos estudios y procedimientos nos ayudan a entender mejor como se efectúa el aprendizaje de una lengua extranjera y, por lo tanto, facilitaría la elección de los materiales y de los procedimientos didácticos para favorecerlo.

Para Gargallo (*op. cit.*), “el conocimiento de estas estrategias por parte del profesor y/ o investigador es fundamental para conocer el perfil estratégico del alumno y le ayudará a tomar decisiones en cuanto a su actuación en el aula”, por ejemplo.

La tipología de estrategias de aprendizaje establecida según Oxford (1990) refleja el conjunto de planes que pone en marcha el hablante no nativo para contribuir al aprendizaje y lograr la competencia comunicativa. Por esto, vamos a estudiar un apartado sobre su modelo estratégico.

*-El modelo estratégico de Oxford*

Oxford (1990) es quien ha proporcionado una de las clasificaciones de estrategias de aprendizaje que goza de mayor acogida por parte de los expertos internacionales en lingüística aplicada. No obstante, O'Malley y Chamot (1985) han elaborado una clasificación más completa, además de Valcárcel, Coyle y Verdú (*op.cit.*)

que ofrecen una clasificación más detallada, según datos de McLaren y Madrid (1996). Además, Oxford (*op. cit.*) intenta armonizar emociones, cognición y placer por lo que ha hecho una importante contribución en este campo. La tipología de EA establecida según Oxford (1990) además refleja el conjunto de planes que el hablante no nativo pone en marcha para contribuir al aprendizaje y poder lograr la competencia comunicativa.

La autora divide las estrategias de aprendizaje en seis subdivisiones en dos grandes grupos: estrategias directas e indirectas, como podemos observar en el siguiente cuadro:

<b>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</b>	
<b>ESTRATEGIAS DIRECTAS</b>	<b>ESTRATEGIAS INDIRECTAS</b>
<p><b>A. De Memoria</b> (Para retener y acordarse de las nuevas informaciones)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear asociaciones mentales</li> <li>• Asociar imágenes y sonidos</li> <li>• Dar respuestas físicas</li> </ul>	<p><b>D. Metacognitivas</b> (Para coordinar el proceso de aprendizaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitar lo que se va a aprender.</li> <li>• Ordenar y planear lo que se va a aprender.</li> <li>• Evaluar el aprendizaje, analizando los problemas y buscando soluciones.</li> </ul>
<p><b>B. Cognitivas</b> (Para dar sentido al aprendizaje y producir el lenguaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar los contenidos comunicativos</li> <li>• Codificar y decodificar mensajes</li> <li>• Analizar y razonar</li> <li>• Utilizar recursos para organizar la información y poder utilizarla</li> </ul>	<p><b>E. Afectivas</b> (Para regular las emociones)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reducir la ansiedad</li> <li>• Animarse</li> <li>• Controlar las emociones</li> </ul>
<p><b>C. Compensatorias</b> (Para ayudar a los estudiantes a vencer lagunas de conocimientos para continuar la comunicación)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adivinar el sentido</li> <li>• Superar limitaciones en el habla y la escrita (Estrategias de comunicación)</li> </ul>	<p><b>D. Sociales</b> (Para que el estudiante aprenda con los demás aumentando su nivel de interacción con la lengua objeto)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir aclaraciones, verificaciones o repeticiones.</li> <li>• Interactuar con hablante nativo y hablante no nativo.</li> <li>• Empatizar con los demás.</li> </ul>

**Cuadro 8** - Estrategias de aprendizaje (Fuente: Oxford, 1990 *apud* Gargallo 1999:41)

Oxford (1990:14-16) hace una analogía entre las estrategias directas e indirectas con el teatro. La primera gran clase de estrategias –las directas –, se asemejan a un artista en el palco, que trabaja con el lenguaje en sí y una variedad de nuevas situaciones y tareas específicas. El artista usaría este grupo de estrategias muy próximo al director, como pendiente de su opinión para una actuación mejor. El grupo de las indirectas se

compara al papel que ejerce el director de la pieza (quien en realidad las prepara para el proceso de aprendizaje). Podemos así concluir que las estrategias indirectas fomentarían aún más la autonomía del estudiante que las directas, pues tanto las funciones del director como las del artista son responsabilidad del alumno.

A pesar de la amplitud de la tipología de estrategias de aprendizaje brindadas por Oxford sugeriríamos que se ampliaran las de corte afectivo y de (auto)motivación, por lo que, en este sentido, estamos de acuerdo con Küster (*op. cit.*).

Además, habría que destacar que Oxford (1990:9) ha elaborado una lista de 12 puntos relativos a las características de las estrategias de aprendizaje:

1. contribuyen a alcanzar el objetivo principal, que es la competencia comunicativa;
2. permiten a los aprendices que se tornen más independientes;
3. expanden el papel de los profesores;
4. Estar orientadas a la resolución de problemas;
5. son acciones específicas usadas por los aprendices;
6. Implican muchos otros aspectos del aprendiz y no tan solo lo cognitivo;
7. Favorecen el aprendizaje tanto directa como indirectamente;
8. son conscientes por el alumnado;
9. pueden ser enseñadas (por medio de entrenamiento);
10. son flexibles;
11. están influidas por una serie de factores (edad, género, nivel de concienciación, motivación y estilo de aprendizaje);
12. no siempre son observables.

También merecen ser destacados otros autores españoles e internacionales en la clasificación y estudio de las estrategias como: D. Madrid (2000), Sonsoles Fernández (1996, 2005), Valcárcel, Coyle y Verdú (1996), Fonseca Mora (2005), Manchón, R. y Bruton, A. (2005), además de Ellis (1985), los mismos O'Malley y Chamot (1985, 1989, 1990) entre otros. También merecen ser destacados los artículos de Sagnier (2005), Franco Naranjo (2004), Fernández Toledo (2006), Morales y Smith (2008) y Marefat y Barbari (2009). No obstante, la mayoría de los investigadores sólo contempla

el ámbito de lo cognitivo. O'Malley y Chamot (*op. cit.*) distinguen no sólo estrategias cognitivas o metacognitivas sino también las socioafectivas.

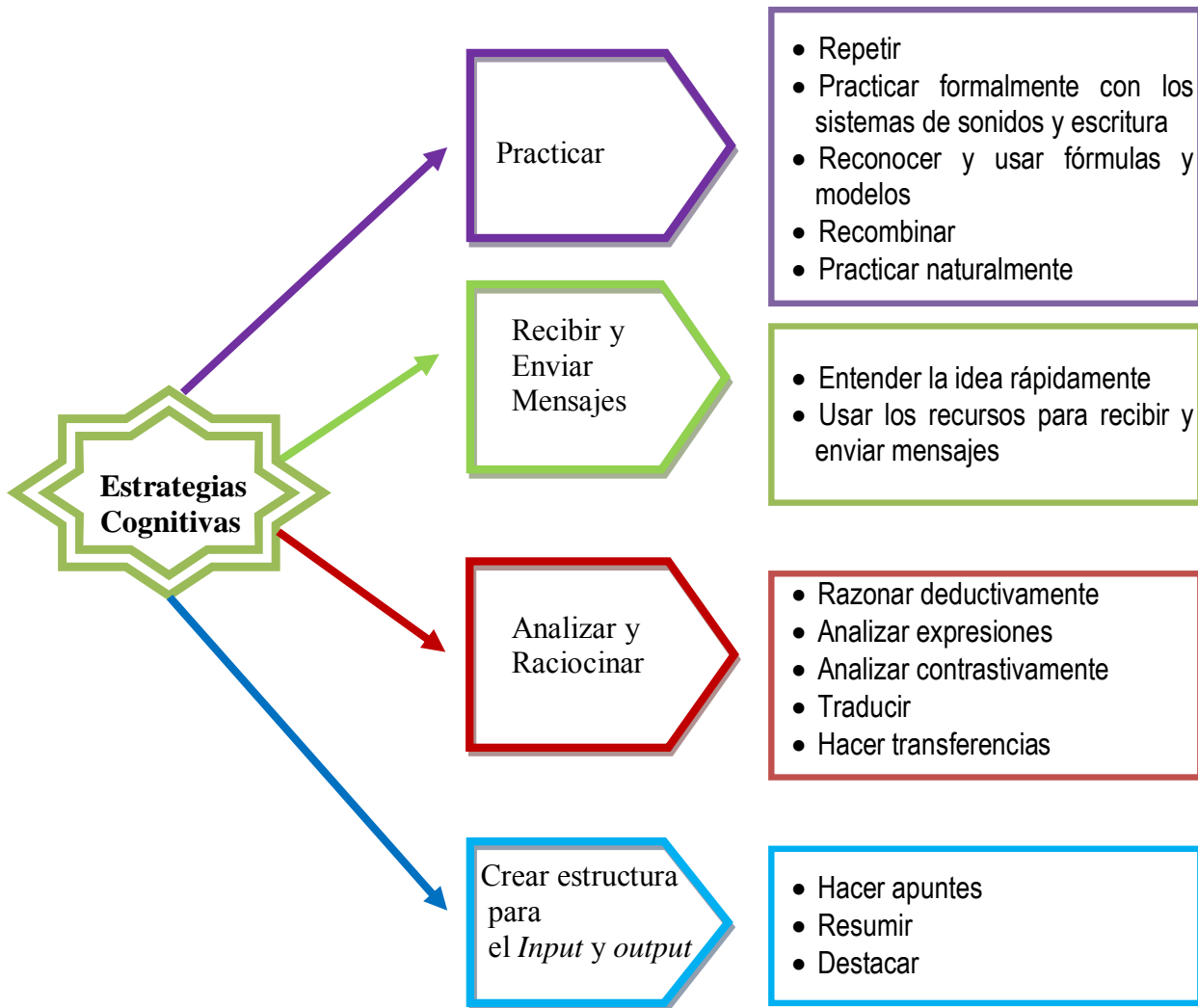
Por todo ello, concluimos que según las características generales de las estrategias de aprendizaje que Oxford (1990) destaca, éstas contribuyen sobre todo a fomentar la autonomía de los estudiantes, lo que no significa que disminuyan el trabajo del profesorado. Por el contrario, favorecen la labor del docente ampliando su rol de mediador y motivador en el aprovechamiento de estas por el alumnado. Además, son influenciadas por las diferencias individuales, los estilos cognitivos y la motivación.

Ahora vamos a pasar a describir algunos tipos de estrategias que son de interés para nuestro trabajo: estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas.

#### - Estrategias Cognitivas

De acuerdo con Oxford (2000) las estrategias cognitivas además de ser muy prácticas y muy usadas por los aprendices de LE confluyen en un punto común: la manipulación o transformación por el aprendiz de la lengua objeto y son más popularmente usadas por los aprendices. La autora hace un diagrama de las mismas, que son muy prácticas para el aprendizaje de lenguas.





**Figura 3** - Diagrama de las estrategias cognitivas. Fuente: Oxford (1989: 44)

La traducción (estrategia para analizar y razonar, a pesar de que las metodologías más modernas de enseñanza ya no incluyan en las clases) puede ser muy útil incluso en el aprendizaje autónomo si es usada con cautela. Habría que tener cuidado con la traducción palabra por palabra pues esta podría provocar significados equivocados en la lengua meta. Muchas veces la estrategia de resumir constituye un desafío mucho mayor para el aprendiz que tomar notas o destacar pues requiere otras habilidades de condensación del pensamiento. Muchas de estas estrategias son empleadas por el estudiante de manera natural como el análisis de expresiones y el análisis contrastivo, razonar por deducción comparando las similitudes y diferencias entre una lengua y otra. Por otro lado, hay que tener cuidado para no causar problemas o caer en hipergeneralizaciones si son usadas en demasía.

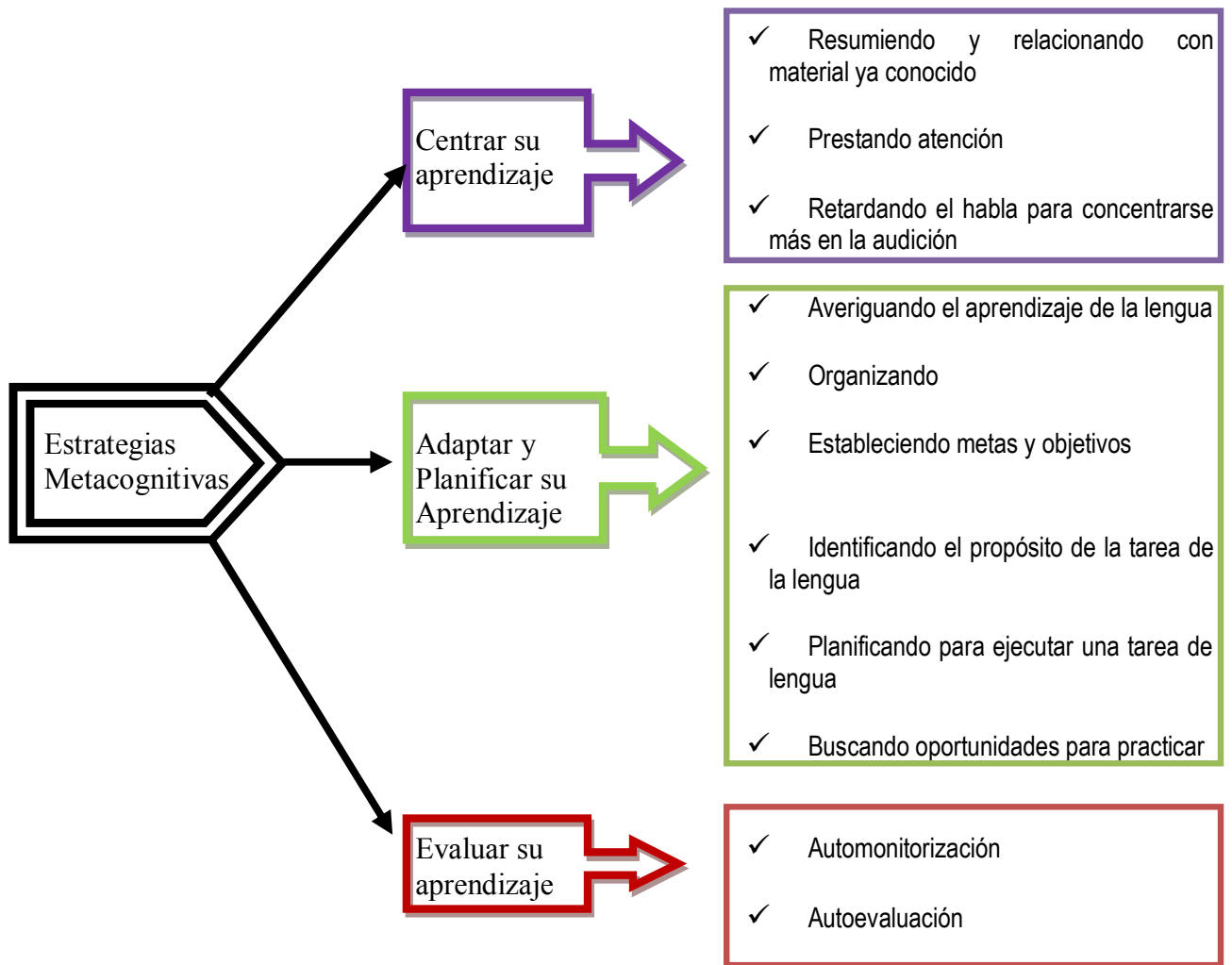
- *Estrategias metacognitivas*

Por otro lado, están las estrategias metacognitivas las cuales se utilizan con el fin de: supervisar, regular, monitorizar y evaluar el aprendizaje (según Brown 1994, Rubin, 1987 y Oxford, 1990). De acuerdo con Cohen (1998) y Brown (1994), la distinción entre las estrategias cognitivas y metacognitivas no está muy clara.

Oxford (1990:136) define las estrategias metacognitivas como acciones que van más allá de los dispositivos puramente cognitivos y proporcionan un medio para que los aprendices coordinen sus propios procesos de aprendizaje. Las estrategias metacognitivas incluyen tres grupos de estrategias: 1- Centrar el aprendizaje, adaptar y planificar el aprendizaje y evaluar tu aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas son esenciales para tener éxito en el aprendizaje de lenguas. Los aprendices de lenguas están abrumados con muchas cosas nuevas como reglas confusas, vocabulario nuevo, diferentes sistemas de escritura, etc. Con tanta novedad muchos aprendices se pierden, lo cual puede subsanarse mediante el uso consciente de estrategias metacognitivas como prestar atención o relacionar el material nuevo con el material ya conocido. Los aprendices que están seriamente interesados en aprender una nueva lengua pueden responsabilizarse de buscar oportunidades de practicarla fuera de la clase.

Algunas veces los aprendices tienen problemas al monitorizar sus errores. Algunos pueden traumatizarse cuando cometen errores. En lugar de esto, cuando se concientizan de sus errores deberían aprender de ellos. Estas estrategias son extremadamente importantes, y las investigaciones demuestran que los aprendices usan estas estrategias esporádicamente y sin darse cuenta de su importancia. Según algunos estudios realizados, los estudiantes utilizan las estrategias metacognitivas menos frecuentemente que las cognitivas, siendo las más empleadas la autoevaluación y la automonitorización.



**Figura 4** - Diagrama de las estrategias metacognitivas –Oxford (1989: 20)

A pesar de los problemas para clasificar las estrategias, es sabido por medio de muchas investigaciones que las estrategias que son difíciles de clasificar ayudan a los aprendices a controlar mejor su propio proceso de aprendizaje. De hecho, el sistema de clasificación de estrategias de Oxford incluye un gran número de estrategias afectivas, a pesar de no estar contempladas por todos los investigadores.

- *Estrategias afectivas*

Según el Diccionario de la Real Academia Española, el término “afectividad” es así definido:

**Afectividad** (De afectivo) f. *Calidad de afectivo. 2. Psicol. Desarrollo de la propensión a querer. 3. Psicol. Conjunto de sentimientos, emociones y pasiones de una persona 4. Psicol. Tendencia a la reacción emotiva o sentimental.*

Oxford (1990:140) afirma que el término afectivo se refiere a emociones, actitudes, motivaciones y valores. También afirma que es imposible exagerar la importancia de la influencia de los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas y que los aprendices pueden ganar control sobre estos factores a través de las estrategias afectivas. Para la investigadora, el lado afectivo del aprendiz es tal vez el que más influencia tiene en el éxito o fracaso del aprendizaje. Los buenos aprendices de LE son aquellos que **siempre saben controlar sus emociones y actitudes de aprendizaje**. Cree que los sentimientos y actitudes positivas que interfieren en la potencialización de la motivación pueden tornar el proceso de aprendizaje más eficaz y a la vez agradable, mientras que los sentimientos negativos bloquean este mismo progreso. Para la autora, esto es lo que se define como *estrategias de automotivación*: son medios potenciales para mejorar las actitudes del aprendiz y consecuentemente, la motivación. Esas estrategias, mediante afirmaciones positivas, pueden cambiar los sentimientos y actitudes del aprendiz y aunque de manera indirecta, pueden reducir la ansiedad notablemente. Además, las estrategias de automotivación pueden contribuir a disminuir las inhibiciones además de ayudar al aprendiz a arriesgarse en determinadas situaciones.

Para Oxford (1990:140-141), es función de los profesores con vistas a mejorar la atmósfera emocional:

1. Cambiar la estructura social de la sala de clase, dando más responsabilidad a los alumnos;
2. Proporcionar una buena dosis de comunicación en tono natural;
3. Enseñar a los aprendices a usar las estrategias afectivas.

De acuerdo con investigaciones recogidas por Oxford (*op. cit.*), se verificó que uno entre veinte aprendices usan las estrategias afectivas, aunque de manera inadecuada –lo que demuestra un bajo índice–. Es menester que más y más profesionales de LE

tomen conciencia de ellas y las ponga en práctica con vistas a ayudar a su alumnado a autocontrolarse y a “aprender a aprender” de una manera más agradable y satisfactoria para ambas partes. Estas estrategias son sumamente importantes, sobre todo para aquellos que tienen perturbaciones emocionales, traumas y dificultades de aprendizaje. Todavía estas estrategias no sustituyen de manera alguna la psicoterapia u otro mecanismo para resolver problemas psicológicos profundos (Oxford, 1990; Borges, 2001:36).

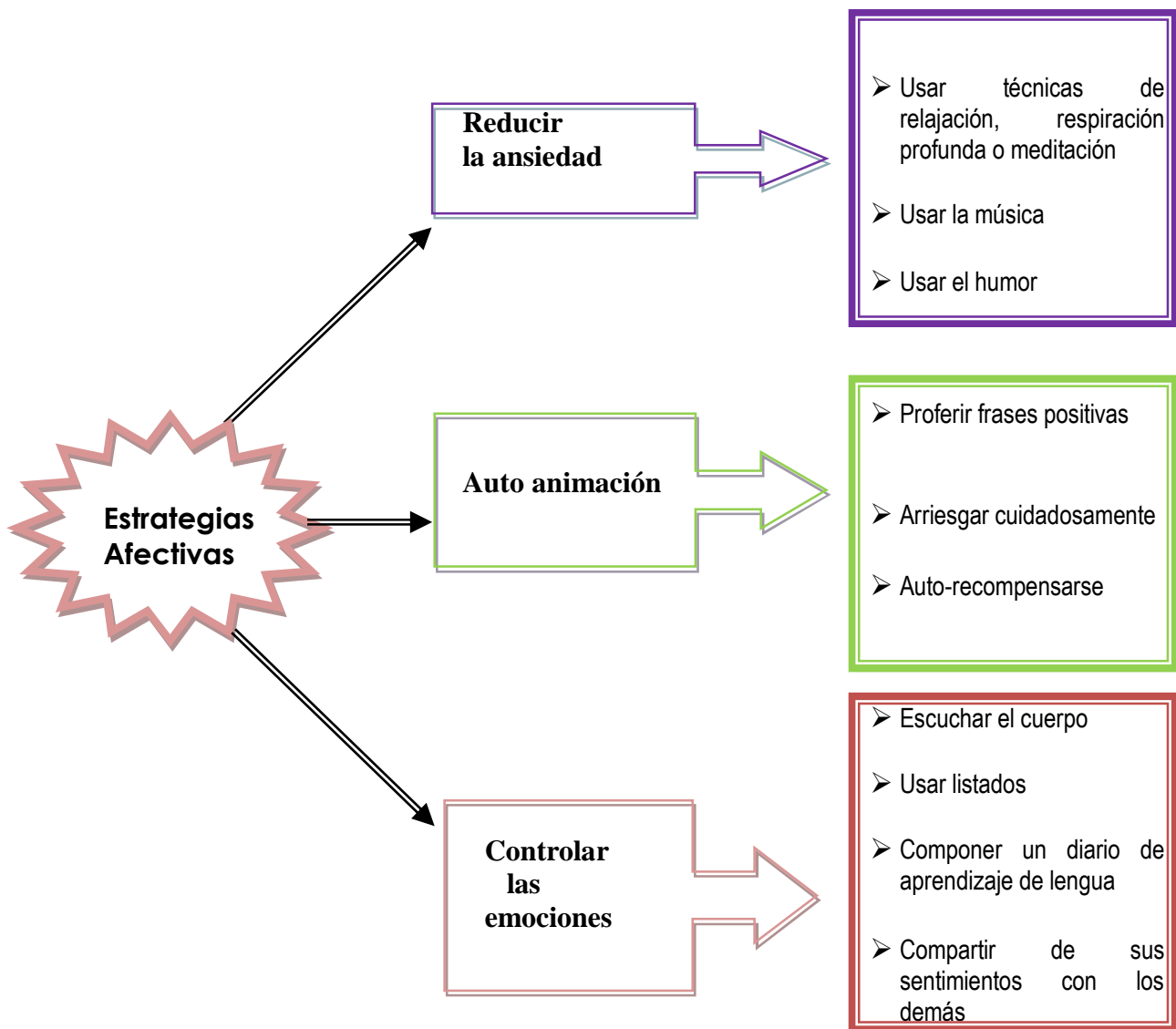


Figura 5 - Diagrama de las estrategias afectivas.

□ **Reducir la ansiedad**

De acuerdo con Oxford (1990:142), un poco de ansiedad a veces puede ayudar a los aprendices a maximizar su nivel de desempeño; no obstante, en demasía, puede bloquear el aprendizaje. La ansiedad puede presentarse de maneras diversas: por la frustración; por la preocupación, por la inseguridad, por el temor, por la aprensión o por algunos síntomas físicos. Algunos autores como MacIntyre and Gardner (1991) y Brown (1994) concluyeron que la ansiedad en el aprendizaje de una LE puede ser diferenciada de otros tipos de ansiedad y que tiene un efecto negativo en el proceso de aprendizaje. Concluyen diciendo que tanto mucha como poca ansiedad puede impedir el éxito en el proceso de aprendizaje de LE. Oxford (*op. cit.*) no está de acuerdo cuando dice que a veces un poco de ansiedad puede beneficiar a mejorar el desempeño de aprendizaje.

Para Brown (1994), investigadores como Horwitz *et al.* (1986) o MacIntyre y Garden (1989) identificaron tres factores con relación a la ansiedad para el aprendizaje en LE:

- I. Aprensión en cuanto a la comunicación, que surge con la falta de habilidad adecuada para expresar pensamientos e ideas maduras;
- II. Recelo de tener una evaluación social negativa. Éste surge de la necesidad que el aprendiz tiene de causar una impresión social positiva junto a los demás;
- III. Ansiedad en cuanto a la evaluación académica: en el momento de hacer la prueba, el aprendiz se pone aprensivo y tenso.

Oxford (1990:143 *op. cit.*:38) nos sugiere tres estrategias que implican aspectos físicos y mentales para la reducción de la ansiedad:

*a) usar relajación progresiva, respirando profundamente o meditando*

Con el uso de la música clásica o ejercicios de gimnasia cerebral se puede lograr la relajación tanto física como mental, preparando el cerebro para la entrada de nuevas informaciones. Oxford sugiere la técnica de la tensión y relajación alternadas del mayor grupo de músculos en el cuerpo, como los músculos del cuello y de la cara para relajar; otra técnica es la de la respiración diafragmática profunda o la técnica de la meditación, enfocando en una imagen mental o sonido.

*b) usar la música*

Esta estrategia es muy útil, sobre todo antes de un ejercicio estresante. Tan solo algunos minutos de música pueden calmar al alumnado y llevarlos a un estado positivo proclive al aprendizaje. El método humanístico de la Sugestopedia ya utilizaba la música Barroca de Bach para promover la relajación de los aprendices. Así los poderosos recursos que la música ofrece no pueden ser ignorados en los contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Se puede usar la música no sólo para relajar sino también para predisponer el cerebro para el aprendizaje propiciando un ambiente agradable y un estado de ánimo adecuado.

*c) usar el humor*

El uso del humor es capaz de provocar cambios bioquímicos importantes y fortalecer el sistema inmunológico. Así muchos estudiantes pueden beneficiarse del poder reductor de la ansiedad del humor, además el humor trae alegría a la clase, despertando el placer de aprender un idioma extranjero. El uso del humor en el aula no necesariamente tiene que estar centrado en el profesor o profesora que cuenta un chiste, este uso puede darse en diferentes tipos de actividades como por ejemplo creando un rôle-play humorístico, textos humorísticos, con películas (comedias), juegos y con actividades lúdicas en general en las que los aprendices están permitidos a jugar mientras aprenden. El humor forma parte de la atmósfera de alegría de estudiantes de todas las edades.

□ **Automotivación**

Oxford (1990:142) afirma que la automotivación por medio de frases afirmativas y positivas puede cambiar los sentimientos y actitudes e, indirectamente, puede reducir la ansiedad hasta a la hora de hacer las pruebas.

a) Haciendo afirmaciones positivas

Decir o escribir frases positivas de autoanimación con el objetivo de sentirse más confiado y seguro en aprender una nueva lengua. Además, puede perfeccionar cada una de las cuatro habilidades de la lengua. Es necesario que digan estas frases regularmente para ellos mismos en privado, sobre todo antes

de una actividad potencialmente difícil. Oxford (1990:165) nos da algunos ejemplos de estas afirmaciones:

- Entiendo un poco más de lo que me dicen ahora
- Soy un buen oyente (lector, hablante, escritor)
- Pongo bastante atención
- Me divierto aprendiendo una nueva lengua
- Puedo entender el sentido general sin conocer cada palabra
- Estoy leyendo más rápido que hace un mes.
- La gente me entiende mejor ahora.
- He tenido una conversación muy bien fluida hoy
- Puedo decir que mi fluidez ha aumentado
- Me divierto escribiendo en una nueva lengua
- Escribir me ayuda a descubrir lo que está en mi mente
- No tengo que saber todo lo que voy a escribir antes de empezar
- Estoy confiado y seguro de mi progreso
- Estoy arriesgándome y haciéndolo bien
- No pasa nada si me equivoco.
- ¡Todos cometen faltas y puedo aprender de las mías!

b) Arriesgándose sabiamente (decisión consciente en una determinada situación de aprendizaje de LE)

Es una decisión consciente del aprendiz el comprobar una hipótesis en una nueva lengua durante una clase y el alumno/a corre el riesgo de cometer faltas, de encontrar dificultades o de parecer tonto; no obstante, el aprendiz debería saber cuándo arriesgarse sin miedo a fracasar. El hecho de arriesgarse sabiamente debe acompañarse de otras estrategias como la autorrecompensa o proferir afirmaciones positivas.

c) Autorrecompensándose

Darse una recompensa a uno mismo por una actuación merecedora de ella es una técnica de autoanimación y automotivación. Muchos alumnos esperan ser recompensados solamente con fuentes externas, no obstante, ellos necesitan de más recompensa de las que vienen por fuentes externas. Una de las más potentes



recompensas viene incluso de los propios aprendices. Los aprendices precisan descubrir cuál es la manera más satisfactoria de recompensa por su buen trabajo.

□ **Controlar las emociones**

Las estrategias afectivas envuelven contactos con sentimientos, actitudes y motivaciones. Una vez que los aprendices están en contacto con los factores afectivos, pueden ejercer un mejor control sobre ellos, percibiendo sus emociones y evitando sus aspectos negativos.

*a) Prestar atención a su propio cuerpo;*

Hay que prestar atención a todas las reacciones de nuestro cuerpo tanto psicológicas como fisiológicas, pues estas pueden dar indicios de que se debe controlar mejor nuestro estado físico-psicológico para estar mejor preparados para el *input* de nuevas informaciones. Sentimientos negativos como tensión, ansiedad o miedo contraen los músculos y afectan otros órganos del cuerpo, mientras sentimientos positivos como alegría, placer, felicidad y emoción tienen un efecto relajante o calmante. Conociéndose mejor el alumno puede controlar los sentimientos con mayor precisión.

*b) Usar un listado de verificación;*

Es una forma estructurada de ayudar a los aprendices a preguntar sobre su propio estado emocional. Los aprendices pueden consultarlo cada día o en un intervalo de unos días para evaluar sus sentimientos sobre el aprendizaje de una lengua. Los listados de verificación pueden ser usados en lugar de las discusiones sobre los sentimientos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

*c) Escribir en el diario de aprendizaje;*

Las narrativas de un “diario de aprendizaje” describen sentimientos, actitudes y percepciones con respecto al proceso de aprendizaje de lenguas. Pueden incluir información específica sobre estrategias que los aprendices descubren que son efectivas o no en cada una de las cuatro habilidades. A algunos aprendices les gusta compartir sus diarios con los demás. Otros estudiantes prefieren mantener su diario en secreto. El uso del diario de aprendizaje puede funcionar como una manera de

desahogar toda nuestra tensión, frustraciones y sentimientos negativos hacia el idioma, el ambiente de la clase y hacia uno mismo con sus dificultades.

*d) Comentar sus sentimientos con otros*

Todos sabemos lo difícil que es el proceso de aprendizaje de lenguas, los aprendices con frecuencia necesitan discutir este proceso con otras personas. Con el uso de esta estrategia, el ambiente de la clase cambia completamente, se disminuyen las ansiedades y los aprendices se sienten menos inhibidos. Sirve para ayudar no solo a los estudiantes sino también al profesor a conocer mejor a su grupo, de manera que pueda ayudarlos a subsanar cualquier problema o bloqueo que esté impidiendo el proceso de aprendizaje. Tras haber animado a su grupo y propiciado un ambiente democrático donde se compartan los sentimientos, el profesor puede descubrir las necesidades reales de sus alumnos para ayudarlos y adecuar mejor el material didáctico y la metodología a las especificidades del grupo con vistas a alcanzar un mayor éxito en el proceso de aprendizaje de ELE. Este tipo de discusión también se puede dar fuera de la clase con un amigo, con los padres o consejero además de con un hablante nativo de la lengua.

#### 1.4.1.2.2 Estilos de aprendizaje

Partiendo de la premisa de que el aprendiz es “el eje de todo proceso didáctico” con sus motivaciones, actitudes, aptitudes, inteligencia, cultura, idiosincrasia, capacidades, etc., hace falta destacar algunos aspectos relacionados con los “estilos y diferencias de aprendizaje”. Hay toda una línea de investigación que intenta describir estos aspectos relacionándolos con lo anteriormente dicho, así como las consecuencias de estas diferencias en los estilos de aprendizaje y en la acción didáctica. Según Sonsoles Fernández (2005:413):

(...) toda una línea de investigación (Skehan, 1989; Oxford, 1989; Naiman y otros, 1978) se preocupa con estudiar las diferencias individuales de los aprendices –edad, necesidades, cultura, lengua materna, aptitud, inteligencia, actitud, personalidad – y las consecuencias de esas diferencias en los estilos de aprendizaje (Willing, 1988) y en los resultados obtenidos. La conclusión más clara de estos trabajos, no es que tengan más éxito los niños o los adultos, los hispanos o los chinos, los extrovertidos o los introvertidos, los auditivos o los visuales, etc. sino que las estrategias que se utilizan para aprender son muchas veces diferentes

y que en todos los casos se aprende mejor cuando se aplican las estrategias apropiadas.

Con relación a la definición de Estilos de Aprendizaje no tenemos un consenso entre los autores, pues estos los definen de forma muy variada en las distintas investigaciones. La mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo. (Alonso, Gallego y Honey, 1997). Según estos propios autores (Alonso, Gallego y Honey, 1997:48), una de las definiciones más claras y ajustadas es la que propone Keefe (1988): “Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, estos no son dicotómicos pues una persona puede ser más extrovertida que introvertida o igualmente visual o auditiva, así como puede aprender mejor individualmente y, sin embargo, disfrutar también con trabajos grupales. Unos estudiantes aprenden mejor con muestras orales de lengua y otros, en cambio, con muestras escritas; además, hay quienes necesitan manipular objetos y/o desarrollar una actividad física. Así, según la percepción sensorial los estilos pueden ser agrupados en cuatro áreas principales relativas a la percepción: visual, auditiva, cinestésica y táctil, además de las de dominio social: grupal e individual. Por otro lado, hay diferencias de estilos según el tipo de personalidad (extravertidos/introvertidos, intuitivos/sensitivos, reflexivos/sentimentales, estimadores/perceptores); según las diferencias biológicas (biorritmos, sostenimiento y la ubicación) y el temperamento (sanguíneo, melancólico, flemático y colérico).

Díez (2004:11) afirma que la relación entre estrategias y estilos de aprendizaje carece de claridad. Por otro lado, es cada vez más remota la posibilidad de que los estilos y las estrategias de aprendizaje no mantengan ninguna vinculación pues, según investigaciones de Ehrman *et al.* (2003:315), los estilos de aprendizaje se manifiestan cuando el alumno elige la estrategia de aprendizaje que corresponde a su estilo, y cuando, por tanto, esta selección no se realiza al azar. Además, Ehrman (*idem*) afirma que quizás la instrucción de estrategias no ha obtenido resultados estables precisamente porque no se han tenido en cuenta las necesidades y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Según el estudio de Martínez Lirola (2005:31) con alumnos inmigrantes norteamericanos con problemas de disciplina, se tomaron algunas medidas sugeridas por Prodromou (1995) que se consideraron muy eficaces teniendo en cuenta la edad de los alumnos: “Finalmente, de las siete medidas propuestas, fue muy eficaz cambiar la actividad comunicativa a otra en la que los alumnos tengan que trabajar de manera individual, como por ejemplo, cambiar de una actividad oral a un ejercicio escrito”.

Pensamos que es claramente ventajoso hacer consciente al alumnado de sus cualidades y diferencias o preferencias individuales, pues creemos que se aumentaría el nivel de motivación e interés en el proceso de aprendizaje y adquirirían mayor responsabilidad y autonomía. Tanto es así que si los estilos y diferencias individuales no coinciden con las estrategias elegidas se puede provocar un sentimiento de “grave ansiedad” o hasta incluso el fracaso en el aula de idiomas, según datos de Capelle, 1995 y Ehrman, 1996 (*apud* Reid 2000:318).

Por otro lado, es muy importante que los profesores conozcan los estilos de aprendizaje de sus alumnos para que pueda planificar mejor sus clases y asesorar el aprendizaje de cada uno. Según Alonso, Gallego y Honey, (1997:44) es frecuente que el profesor tienda a enseñar como le gustaría que le enseñaran a él, es decir, generalmente enseña de la manera que le gustaría aprender a él, en definitiva, según su propio estilo de aprendizaje. Este es un proceso inconsciente que puede significar un favoritismo para con los alumnos con el mismo Estilo de Aprendizaje, los mismos sistemas de pensamiento y cualidades mentales.

Según Arnold y Brown, (2000: 35) una clasificación de estilos de aprendizaje que ha tratado sobre la adquisición de segundas lenguas es la de Myers-Briggs, que se basaba en la teoría de los tipos psicológicos de Jung que consideraba que las personas poseían tipos psicológicos diferentes. Myers-Briggs incluye cuatro polos de trabajo: introversión-extraversión, sensación-intuición, pensamiento-sentimiento y estimación-percepción. Estos polos conducen a dieciséis perfiles de personalidades que han descrito Keirsey y Bates, (1984 *ibid.*), y que fue traspasado a la enseñanza de idiomas por Ehman y Oxford (1990) en su libro *Adult Language Learning Styles and Strategies in a Intensive Training Setting* y Ehrman (1996) en su libro *Understanding Second Language Learning Difficulties; Looking Beneath the Surface*.

No obstante, la teoría de los estilos de aprendizaje sólo es aplicable a grupos reducidos en los que es posible dar atención individual a cada estudiante. Los autores

llaman la atención de los/las que enseñan con respecto a estas diferencias entre el alumnado.

A continuación analizaremos los estilos de aprendizaje relativos a algunos campos, según los tipos de personalidad, preferencias sensoriales o temperamento.

### - Tipos de personalidad

Un aspecto importante que tiene relación con los estilos de aprendizaje de L2 son los tipos de personalidad que se dividen en cuatro polos, según Myers-Briggs (*op. cit.*):

- 1- Extravertidos *frente a* Introversos;
- 2- Intuitivos (no-metódicos) *frente a* Sensitivos (secuenciales);
- 3- Reflexivos *frente a* Sentimentales;
- 4- Estimadores (orientación cerrada) *frente a* Perceptores (percepción abierta).

El tipo de personalidad, también conocido como “tipo psicológico”, está basado en el trabajo del psicólogo Carl Jung. Ehrman y Oxford (1989, 1990) encontraron un significativo número de relaciones entre los tipos de personalidad en el aprendizaje de lenguas.

ESTILOS DE APRENDIZAJE RELACIONADOS CON LA PERSONALIDAD	
<b>Extravertidos</b>	Obtienen su gran energía a través del mundo externo. Ellos quieren interactuar con personas, tener muchas relaciones, algunas profundas otras no.
<b>Introversos</b>	Los introvertidos extraen su energía del mundo interior, buscan la soledad y tienden a tener pocas amistades, pero son muy profundas.
<b>Intuitivos</b> (no-metódicos)	Piensan en lo abstracto, tienen un perfil futurístico, de larga escala y por caminos no-secuenciales. Les gusta crear teorías y nuevas posibilidades y con frecuencia tienen súbitas percepciones que guían su propio aprendizaje.
<b>Sensitivos</b> (secuenciales)	Los sensitivos-secuenciales se basan en el aquí y el ahora. Prefieren hechos a teorías, quieren orientación e instrucción específica del/de la profesor/a.
<b>Racionales</b>	Son orientados en dirección a la verdad absoluta, incluso si hieren los sentimientos de algunas personas. Quieren ser vistos como competentes y no tienen tendencia a elogiar fácilmente –aunque secretamente ellos mismos quieran ser elogiados–. Algunas veces parecen desatentos.
<b>Sentimentales</b>	Valoran a otras personas de diferentes maneras. Muestran empatía por medio de palabras, no por comportamientos y dicen lo que sea necesario para encubrir situaciones difíciles o faltas suyas. Con frecuencia, demuestran abiertamente sus pensamientos, necesitan ser honrados por las contribuciones personales y por el duro trabajo.
<b>Estimadores</b> (orientación cerrada)	Quieren lograr decisiones o conclusiones rápidamente así como claridad lo más rápido posible. Estos estudiantes son serviles, diligentes y les gusta que les den informaciones por escrito y tareas específicas con límite de plazo. Algunas veces su deseo por encerrarse impide el desarrollo de su fluidez verbal (Ehrman y Oxford, 1989).

**Perceptores**  
(percepción  
abierta)

Quieren ser evaluados y continuamente presentan nuevas percepciones y por este motivo son algunas veces llamados “perceptivos”. Ellos se toman el aprendizaje de L2 menos seriamente. Las interacciones son consideradas como un juego para ser aprovechado más que tareas para ser completadas. A los estudiantes abiertos no les gustan los plazos límites, ellos quieren poder disfrutar los buenos momentos y parecen absorber informaciones de L2 más por ósmosis, preferentemente, que a través de mucho esfuerzo.

**Cuadro 9** - Estilos de aprendizaje relacionados a la personalidad

Cambiar el turno de palabra en una discusión, por ejemplo, puede ser una salida para que los/las estudiantes introvertidos participen igual que los/las estudiantes extravertidos. Establecer límites de tiempo en las clases de L2 puede ser un pretexto para contener el entusiasmo de los extravertidos a un nivel manejable.

Los profesores y profesoras de L2 pueden ayudar a sus aprendices con estilos de aprendizaje diferentes para convivir mejor en clase ofreciéndoles técnicas, dinámicas y estrategias diferentes, adaptando la metodología al estilo de cada uno. Extravertidos e introvertidos pueden aprender a trabajar juntos con la ayuda de su profesor/a. La clase para ambas enseñanzas, intuitiva no-metódica y sensitiva secuencial debe proporcionarles variedad y elección. Algunas veces una estructura altamente organizada es indicada para aprendices sensitivo-secuenciales y otras múltiples opciones y actividades de enriquecimiento para estudiantes intuitivos no-metódicos. A veces los estudiantes de orientación abierta rinden mejor que los aprendices cerrados en el desarrollo de la fluidez (Ehrman y Oxford, 1989 *apud* Arnold, 2000); no obstante, están en desventaja en clases más tradicionales.

Los profesores y profesoras de idiomas pueden ayudar a los aprendices pensativos y reflexivos a mostrar gran compasión por los sentimientos de sus compañeros y pueden sugerir que los aprendices sentimentales bajen su expresión emocional, mientras trabajan con aprendices reflexivos.

Los estudiantes con orientación cerrada y los estudiantes con orientación abierta proporcionan un buen balance en las clases de L2. Los docentes de L2 habilidosos y conscientes crean cooperación en los grupos que incluyen ambos tipos de aprendices, incluso estos pueden beneficiarse con la colaboración los unos de los otros.

Ahora vamos a ver algunos estilos de aprendizaje relativos a las preferencias sensoriales.

- Preferencias sensoriales

Las preferencias sensoriales hacen referencia a los canales de aprendizaje que funcionen mejor para cada individuo en particular. Algunos/as estudiantes aprenden mejor con muestras orales de lengua, otros con muestras escritas, unos necesitan manipular objetos y bajo actividad física. Pueden ser agrupadas en cuatro áreas principales relativas a la percepción: visual, auditiva, cinestética y táctil. Además, Gardner y Oxford (*op. cit.*) añaden dos estilos más referidos a la percepción: grupal e individual.

<b>ESTILOS DE APRENDIZAJE RELATIVOS A LA PERCEPCIÓN</b>	
▪ <b>Visual</b>	Aprende con mayor eficacia con los ojos (vista).
▪ <b>Auditivo</b>	Aprende con mayor eficacia con los oídos (oídos).
▪ <b>Cinestético</b>	Aprende con mayor eficacia con la experiencia total del cuerpo (físico).
▪ <b>Táctil</b>	Aprende con mayor eficacia con el tacto (manual).
▪ <b>Individual</b>	Aprende con mayor eficacia trabajando solo.
▪ <b>Grupal</b>	Aprende con mayor eficacia con la experiencia total del grupo.

**Cuadro 10** - Estilos de aprendizaje relativos a la percepción

Las preferencias sensoriales se refieren a lo físico, al canal de percepción de aprendizaje con el cual el estudiante se siente más cómodo.

A los estudiantes visuales les gusta leer y tienen un gran desempeño a partir del estímulo visual. Para ellos, lecturas y conversaciones deben tener algún material de entrada visual, por este motivo disfrutan y sacan provecho de la lectura simple, sin ornamentos y rodeos. Se entusiasman con las interacciones de clase, juegos de roles y actividades similares. Sin embargo, algunas veces tienen dificultades con el trabajo escrito.

Los cinestéticos y táctiles son estudiantes a los que les gusta mucho el movimiento y disfrutan cuando trabajan con objetos tangibles, “collages” y láminas (*flashcards*). El hecho de quedarse sentados en sus pupitres no es lo suyo, prefieren tener pausas frecuentes y moverse en el aula.

Además de seis grupos principales de estilos de aprendizaje podemos definir otros tres grupos de estilos: según su dependencia o independencia de campo; analítico o global; reflexivo o impulsivo, como podemos ver en el cuadro abajo:

ESTILOS COGNITIVOS DE APRENDIZAJE	
<b>Dependencia de campo</b>	Aprende con mayor eficacia en contexto, de forma holística y es sensible a las relaciones humanas
<b>Independencia de campo</b>	Aprende con mayor eficacia de forma secuencial, analizando los hechos.
<b>Globales</b>	Aprende con mayor eficacia mediante la experiencia concreta y la interacción con otras personas.
<b>Analíticos</b>	Aprende con mayor eficacia de forma individual, secuencial y lineal
<b>Reflexivo</b>	Aprende con mayor eficacia cuando tiene tiempo para considerar las opciones.
<b>Impulsivo</b>	Aprende con mayor eficacia cuando es capaz de responder de inmediato.

**Cuadro 11** - Estilos cognitivos de aprendizaje según Gardner y Oxford (Adaptado de Reid, 2000:319)

Según Reid (1987 *apud* Arnold, 2000: 320) los profesores deben ser más sensibles a las diferencias individuales, culturales y de conducta individual ya que los estudiantes varían significativamente en sus preferencias sensoriales y modalidades de aprendizaje, intentando no estereotipar a los alumnos. En sus investigaciones, Reid (*ibid.*) demostró que los estudiantes asiáticos, por ejemplo, eran con frecuencia altamente visuales, no obstante, los coreanos eran los más visuales. Muchos estudios, incluyendo los de Reid (*ibid.*) han demostrado que los aprendices hispanos son frecuentemente auditivos y los japoneses se les consideran “antiauditivos”.

#### - Diferencias biológicas

Las diferencias de estilos de aprendizaje en L2 pueden ser justificadas por factores biológicos, como **el biorritmo**, **el sostenimiento** y **el ambiente**. Estas diferencias se refieren a las áreas en las que los/las alumnos/alumnas se diferencian con relación a sus condiciones físicas, aptitudes, aficiones y gustos.

- **El biorritmo** se refiere al período de tiempo en el que los estudiantes se sienten bien y dan de sí lo mejor. Algunos son personas matutinas, mientras otros no quieren empezar a aprender hasta la tarde e incluso hay otros que prefieren estudiar por la noche. Según Dunn y Dunn (1999 *apud* Lozano, 2005), los



estudios de la cronobiología permiten afirmar, tras largas investigaciones, que los estudiantes logran un mejor aprovechamiento académico cuando sus clases se programan en los momentos del día en que tienen más alto su nivel de energía.

- **Sostenimiento** se refiere a los que necesitan comer o beber mientras estudian. Un buen número de aprendices de L2 no se siente cómodo sin una barra de dulce o una taza de café o un refresco, otros se distraen cuando estudian comiendo o bebiendo, por ejemplo. Hay algunos incluso que fuman en exceso o mascan chicle como forma de manifestar su concentración en lo que estudian.
- **El ambiente** se refiere a las preferencias ambientales de luz, sonido, temperatura e incluso la firmeza de las sillas. Algunos prefieren el silencio, mientras que otros prefieren escuchar música clásica, rock duro o *pop*. El tipo de luz influencia, hay quienes prefieren una luz brillante y otros un cierto nivel de luz moderada o simplemente les basta el foco de una habitación. La temperatura templada, cálida o fría influye en el aprendizaje de las personas. Hay quienes prefieren estudiar a un nivel determinado de calidez o de frescura. Hay los que prefieren estudiar en cómodos sillones mientras otros preferirán sentarse en una silla de madera. Estas diferencias son a veces olvidadas por los /las profesores/as; no obstante, si son habilidosos/as las negocian con sus estudiantes de manera que estén más a gusto.

## - Temperamentos

Según Rossini (2001) todo ser humano es a la vez la mezcla de cuatro temperamentos básicos que dan margen a personalidades bellas y diferentes, pero, no necesariamente, mejores o peores. No obstante, en los niños predomina una de ellas a saber: *Inconstante o sanguíneo, melancólico, flemático y colérico*.

Según esta misma autora, entre los recursos pedagógicos de que disponemos, los más recomendados para trabajarse con los temperamentos son: la música, la poesía, la danza, la palabra y los cuentos de hadas, las fábulas, las historias de la mitología griega y de grandes personajes de la Humanidad, el contacto con elementos de la naturaleza (tierra, agua, aire y fuego), las artes plásticas, las dramatizaciones y las actividades físicas. Rossini (*op. cit.*) defiende que los profesores así como los padres deben conocer

los temperamentos predominantes para poder lidiar adecuadamente con los niños/jóvenes en los diversos contextos.

TEMPERAMENTO	CARACTERÍSTICAS	ACCIÓN PEDAGÓGICA
<b>Inconstante/ sanguíneo</b>	Es alegre y saltarín, sus preferencias y gustos son variados. Su expresión facial es cambiante en caso de que su humor se altere. Su actitud o postura presenta excitabilidad e inconstancia. Se interesa por todo, pero sin profundizar en nada –lo que le facilita la adaptabilidad a las situaciones–, además de darle una apariencia de superficial. No es una persona constante afectivamente, incluso se presenta voluble. Tiene una imaginación fértil. En cuanto al ritmo musical, tiene preferencia por los “alegretti”. Su relación con el presente es el hoy. El pasado es dejado de lado. Su escritura es bastante seleccionada.	Para mantener su interés, se deben variar las actividades. Si se insiste con actividades que tardan mucho y repetitivas se pierde el canal de comunicación.
<b>Melancólico</b>	Se preocupa con los problemas del mundo, de la humanidad, de la eternidad. Generalmente es introvertido. No obstante, cuando consigue hacer amigos, se pone feliz con eso y se muestra un amigo fiel esperando que la reciprocidad sea verdadera. Este es el temperamento de la seriedad, de la profundidad, así que no es nada superficial. No se asusta con los obstáculos y sufrimientos y sólo reacciona tras una reflexión. Cuando tiene una idea y una meta se obsesiona, llegando a ser fanático. Desde muy temprana edad tiene preferencia por actividades intelectuales. En la música aprecia los ritmos lentos y bien marcados tocados por instrumentos de cuerda como el violonchelo... Con relación al tiempo si se vuelve al pasado difícilmente olvida hechos ocurridos.	Las actividades intelectuales son sus preferidas. Su estado de sufrimiento no debe ser menospreciado pues para él es real. No obstante, hay que enseñarle que hay sufrimientos mayores que los suyos.
<b>Flemático</b>	Durante la niñez nunca da trabajo a sus padres y profesores/as. Juega sólo, por horas y duerme muy bien. Las situaciones estables y rutinarias son sus preferidas. No le gustan las alteraciones en sus hábitos, lo que puede provocar inestabilidad y hasta descontrol. Por su sistema endocrino retiene líquidos con facilidad, por lo tanto, tiene tendencia para engordar. Es lento y perezoso y no se avergüenza de decir que le gusta dormir. No habla mucho y es fácil de contentarse. No obstante, cuando desea algo, insiste hasta el agotamiento. Vive el hoy, el presente y es así que se relaciona con el tiempo. Sus ritmos musicales son lentos o de tres tiempos, como el vals.	Los trabajos artísticos son un campo bastante favorable para este temperamento.
<b>Colérico</b>	Es activo, firme, resolutivo y decidido. Tiene una apariencia robusta y fuerte. Su andar es fuerte y sus gestos son firmes demostrando una actitud activa, con gran excitabilidad. Su mirada es penetrante y brillante. Tiene tendencia al liderazgo en los grupos. Asume las responsabilidades de todas sus acciones, lo que despierta el respeto y admiración de los demás. Enfrenta situaciones adversas impulsivamente. Cuando se pone iracundo su rostro se pone rojo. De adulto tiene tendencia a apreciar el alcohol. No le gusta repetir experiencias pasadas. Su tiempo es el futuro, las posibilidades de ocio, las expectativas del porvenir. En la música tiene preferencia por ritmos fuertes.	Se debe conquistar por el respeto nunca por la fuerza, por la imposición. La serenidad, el equilibrio y la firmeza son las mayores armas para trabajar con él.

**Cuadro 12** – Estilos de aprendizaje relativos al temperamento

Según la autora, en el individuo de edad adulta los temperamentos deben estar dosificados de forma equilibrada (25% de cada uno). Cuanto menos definido es el temperamento de un adulto mayor equilibrio ha alcanzado.

A lo largo de las diversas fases de la vida adulta de un ser humano existe la correspondencia de temperamento con cada fase. Lo que no significa que haya diferencias individuales. A saber, tenemos:

- ❑ **Niñez:** sanguíneo
- ❑ **Juventud:** colérico
- ❑ **Edad adulta:** melancólico
- ❑ **Vejez:** Flemático

La problemática de los estilos de aprendizaje y cognitivos ha sido objeto de estudio desde perspectivas y tradiciones distintas en psicología. Además, se ha situado desde sus orígenes en esta zona fronteriza entre la dimensión estrictamente cognitiva y la de otros aspectos de la personalidad. Este carácter de puente le ha dado especial popularidad y a la vez dificultad en su investigación, así como pluralidad en los planteamientos y metodologías (Carretero y Palacios, 1982 *apud* Puente Ferreras, 1994).

Hay dos líneas de concepción de los estilos cognitivos: una que se centra en los modos de percibir, recordar y pensar, o como formas distintas de aprender, almacenar, transformar y emplear la información (Kogan, 1981). La otra los relaciona con dimensiones más amplias de funcionamiento cognitivo, donde se incluyen otras dimensiones de la personalidad como las motivaciones, intereses, sentimientos y actitudes. Últimamente, se tiende a interpretar los estilos cognitivos en estrecha relación con los tipos de estrategias de procesamiento de información para la resolución de problemas (Puente Ferreras, 1994:41).

A modo de conclusión de este apartado vamos a exponer supuestos y principios sobre los estilos de aprendizaje según Lozano (2005:18-19). Estos supuestos no son incontestables pero hay que tenerlos en cuenta:

- *Cada persona tiene su propio estilo de aprendizaje*, lo que no quiere decir que no posea más de uno, sino uno que predomine sobre los demás.

- *Los estilos son neutrales*, lo que no quiere decir que sean mejores o peores, cada uno tiene su valor agregado.
- *Los estilos son estables, pero algunos patrones de conducta pueden variar dependiendo de la situación.*
- *Los estilos no son absolutos, es decir, cuando uno se encuentra en una situación desconocida*, puede manifestar conductas diferentes de las usuales en situaciones o tareas conocidas en un intento de adaptarse a ellas.
- *Los estilos en sí mismos no manifiestan competencia*; o sea, no basta con saber qué estilo corresponde a cada uno sino que se debe utilizarlos a favor del aprendizaje de idiomas.
- *Las características de un estilo pueden identificarse en otras personas cuando se identifican primero un uno mismo.* Es decir, en la medida en que tomamos conciencia de las diferencias que nos hacen únicos, nos volvemos más tolerantes y flexibles hacia los demás.
- *Los estilos pueden enseñarse.* Es decir, el profesor debe ofrecer a sus estudiantes más opciones, en lugar de hacer las cosas de una misma manera.
- *Los estilos valorados en un momento o lugar específicos pueden no serlos en otros.* Cada profesor e institución suele valorar un determinado tipo de comportamiento para sus estudiantes lo que no es lo ideal. Lo ideal sería contemplar la diversidad del alumnado y de los estilos de aprendizaje.
- *Los estilos pueden variar a lo largo de la vida.*
- *Las personas difieren en su flexibilidad estilística.*
- *Los estilos son variables de acuerdo con las tareas y situaciones.*
- *La gente tiene varios o patrones de estilos, no sólo uno.* Claro está que hay una predominancia de un estilo sobre los demás, lo cual no quiere decir que un sujeto no manifiesta características de otros.

### 1.4.1.3 *Estilos de aprendizaje frente a metodologías*

Tras el análisis de los múltiples estilos de aprendizaje, intentamos relacionarlos con las diferentes metodologías de aprendizaje de idiomas existentes. Es decir, para cada tipo de estudiante habría un método o enfoque más apropiado según veremos en la tabla a seguir. Sin embargo, como nosotros no tenemos sólo un estilo de aprendizaje, sino que lo que solemos tener es uno de ellos más desarrollado que los demás, lo que implica poder estar abiertos a varias metodologías a la vez. Dejuán Espinet (1997:20) explica que la enseñanza tradicional ha favorecido al alumno analítico, tal vez por esto, muchos alumnos han sido “adiestrados” para desarrollar mejor esta tendencia. No obstante, muchas personas adquieren mejor la lengua cuando se la presentan de manera global. Al respecto de esta diferencia “método-estilo” y su relación nos comenta Reid (2000:318):

La mayoría de las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje han demostrado que hay diferencias individuales importantes entre los estilos preferidos de los alumnos y las estrategias de aprendizaje que eligen (...): Por ejemplo, para un alumno que sea muy independiente de campo, analítico y reflexivo (Chapelle, 1995; Ehrman, 1996), el método audiolingual de enseñanza de inglés como segunda lengua podría serle cómodo y provechoso (...) Por el contrario, un alumno que sea muy dependiente de campo (sensible al campo), global e impulsivo podría sufrir una grave ansiedad e incluso fracasar en un aula audiolingual (Oxford, 1997; Oxford y Green, 1996).

No obstante, Kagan (1988) encontró en sus investigaciones que los niños impulsivos, situados en clases con profesores reflexivos, aumentaban notablemente su nivel de reflexión. Además, si pretendemos analizar la mejor forma de “ajustar” los Estilos de Aprender de los alumnos a los Estilos de Enseñar del profesor, el concepto de ajuste no está definitivamente acuñado (Alonso, Gallego y Honey, 1997:59).

Nuestra opinión es que no se trata de acomodarse a las preferencias de Estilo de “todos” los alumnos en “todas” las ocasiones. Sería imposible, naturalmente. El docente debe esforzarse en comprender las diferencias de Estilo de sus alumnos y adaptar –ajustar– su Estilo de Enseñar en aquellas áreas y en aquellas ocasiones que sea adecuado para los objetivos que se pretenden. (*ibid.*: 60-1)

Por otro lado, Neil Fleming, director de escuelas secundarias en Nueva Zelanda (citado por Lozano, 2005), tenía la perspectiva contraria: partía del supuesto de que si los estudiantes podían identificar su propio estilo, ellos mismos podrían adecuarse a los

estilos de enseñanza de sus profesores y actuar sobre su propia modalidad en un intento por incrementar el aprovechamiento en su aprendizaje. Además, tenía la idea de que resultaría muy difícil adecuar los programas educativos a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Así que, de acuerdo con lo que dicen los autores, no pretendemos que los docentes adapten su estilo de enseñanza en todas las situaciones en función del alumnado que tienen, sino que todo es una cuestión de planificación, es decir, en ocasiones en función de los objetivos que se persiguen, sería apropiado “ajustar” estilos de aprendizaje con estilos de enseñanza o metodología de enseñanza.

Otro punto que vale la pena resaltar es la relación que establecemos, plasmada en la tabla a continuación, o sea, el cruce de datos, no agota el tema de las relaciones metodologías/ estilos de aprendizaje. Al contrario, servirá para despertar el interés en estudios futuros que planteen dicha relación.

<b>MÉTODOS/ ENFOQUES</b>	<b>TRADICIONAL</b>	<b>DIRECTO</b>	<b>AUDIOLINGUAL</b>	<b>COMUNICATIVO</b>	<b>RFT</b>	<b>ORAL/ SITUACIONAL</b>	<b>APRENDIZAJE COMUNITARIO</b>	<b>NATURAL</b>	<b>VÍA SILENCIOSA</b>	<b>SUGESTOPELIA</b>	<b>ENF. POR TAREAS</b>
<b>VISUAL</b>											
<b>AUDITIVO</b>											
<b>TÁCTIL</b>											
<b>CINESTÉTICO</b>											
<b>GRUPAL</b>											
<b>INDIVIDUAL</b>											
<b>INDEPENDIENTE DE CAMPO</b>											
<b>DEPENDIENTE DE CAMPO</b>											
<b>ANALÍTICO</b>											
<b>GLOBAL</b>											
<b>REFLEXIVO</b>											
<b>IMPULSIVO</b>											
<b>EXTRAVERTIDO</b>											
<b>INTROVERTIDO</b>											
<b>INTUITIVO</b>											
<b>SENSITIVO</b>											
<b>ESTIMADORES/ Orien. Cerrada</b>											
<b>PERCEPTORES/ Orien. abierta</b>											
<b>SANGUINEO</b>											
<b>MELANCÓLICO</b>											
<b>FLEMÁTICO</b>											
<b>COLÉRICO</b>											

Cuadro 13 – Relación entre las metodologías y los estilos de aprendizaje

#### **1.4.1.4 Estilos de aprendizaje frente a afectividad**

Es sabido que es reconocidamente ventajoso concienciar a los alumnos y alumnas sobre sus cualidades individuales pues así tendrán “un mayor interés y motivación con respecto al proceso de aprendizaje, un aumento de su responsabilidad como alumno por su aprendizaje y una mayor conciencia de comunidad de aula” (Reid 2000:318).

Según la hipótesis del propio Reid (2000:318 *apud* Arnold, 2000) el uso de estilos de aprendizaje puede ser decisivo a la hora de establecer un ambiente afectivo positivo en el aula de idiomas. Como hemos visto, muchas veces los estilos de aprendizaje no coinciden con las estrategias elegidas, lo que puede provocar, incluso, un sentimiento de “grave ansiedad” o hasta llegar al fracaso en el aula de idiomas, según datos de Capelle, 1995 y Ehrman, 1996 (*apud* Arnold 2000:318), *opus citatum*.

Reid (2000:320), analizando las relaciones entre estilos de aprendizaje, las estrategias y métodos más adecuados para cada cual, cita otra área de los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples alcanzando las siguientes conclusiones (*apud* Arnold 2000: 320):

- Todas las personas, tanto alumnos como profesores tienen un estilo de aprendizaje y cualidades y carencias de aprendizaje;
- Los estilos de aprendizaje son continuos, aunque a veces se describan como contrarios;
- Los estilos de aprendizaje tienen un valor neutral, es decir, ninguno de ellos es mejor que los demás (aunque evidentemente los alumnos se vean afectados por los sistemas de su centro escolar, la mayor parte de los cuales valora más unos estilos de aprendizaje que otros);
- Se puede estimular a los alumnos para que amplíen sus estilos de aprendizaje y puedan estar más capacitados en una variedad mayor de situaciones-problema;
- A menudo las estrategias se pueden vincular a sus estilos de aprendizaje;



Reid (2000:323) alerta sobre la necesidad de que el alumno pueda tener conciencia de la afectividad en el aula para que pueda mejorar su propio desempeño. Así nos dice:

Despertar la conciencia de los alumnos respecto a la afectividad en el aula de idiomas puede proporcionar el andamiaje para un aprendizaje más eficaz. Un amplio conocimiento de los entornos, de los estilos y de las estrategias puede permitir a los alumnos controlar su aprendizaje y aumentar al máximo su potencial de aprendizaje.

El autor (Reid 2000) opina que el alumno informado es capaz de articular sus necesidades, tanto afectivas como cognitivas, de resumir estilos y estrategias, y de ofrecer sugerencias que sean de interés para aumentar su desempeño como estudiante de idiomas. Para tal fin, primero es necesario que los/las docentes dominen teorías como esta para trabajarlas con su alumnado.

#### **1.4.1.5 *Las inteligencias múltiples según Gardner***

En primer lugar vamos a definir el término inteligencia: ¿qué es una inteligencia? En una visión tradicional, la inteligencia es definida como la capacidad de contestar a tests de inteligencia. Es un atributo o facultad innata del individuo y no cambia mucho con la edad, entrenamiento o experiencia. Una persona menos inteligente puede dominar un área del conocimiento tanto como un bien dotado intelectualmente, sin embargo, tardará mucho más tiempo.

La teoría de las inteligencias múltiples pluraliza el concepto tradicional. Esta teoría, propuesta por el psicólogo Howard Gardner de la Universidad de Harvard (EE. UU.) cambia el foco de visión de la inteligencia unilateral (C.I.) para una inteligencia múltiple donde aparecen siete competencias que se integran. Así, una inteligencia implica la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que son importantes en un determinado ambiente o comunidad cultural. La capacidad de resolver problemas permite a la persona enfrentarse a una situación en que un objetivo debe ser alcanzado y una ruta adecuada debe ser localizada para alcanzarlo. Según Gardner (1995) estos problemas ya vendrían desde teorías científicas hasta composiciones musicales para campañas políticas de éxito.

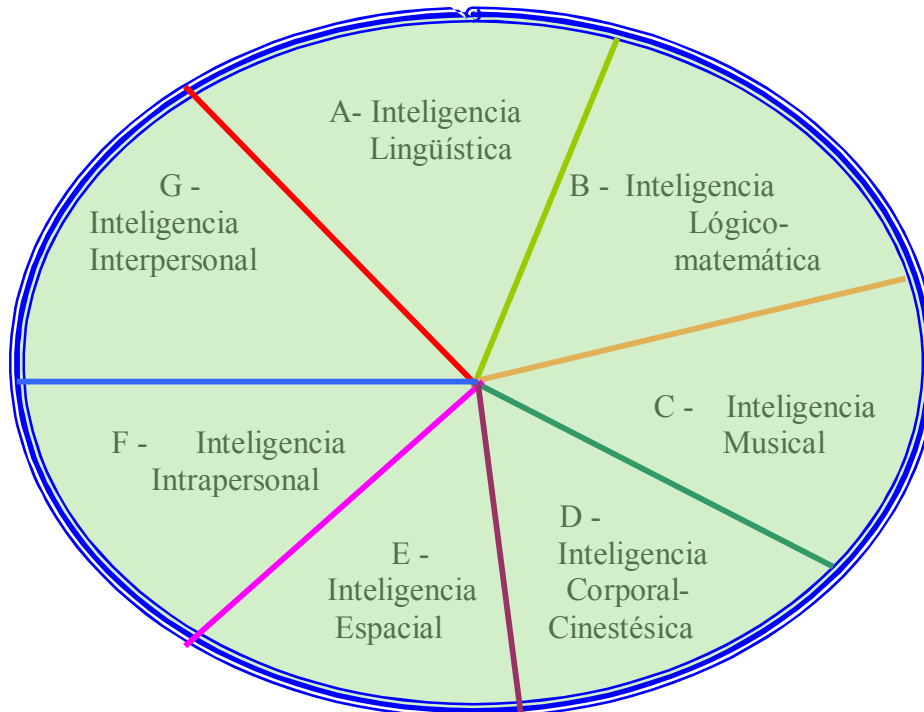
La teoría de las inteligencias múltiples se elaboró a la luz de los orígenes biológicos de cada capacidad de resolver los problemas. De todas maneras, la tendencia

biológica a participar en una determinada forma de solución de problemas también debe ser vinculada al estímulo cultural en este dominio.

Así es que ¿cómo podemos identificar una “inteligencia”? Cada inteligencia debe tener una operación nuclear o un conjunto de operaciones identificables. Cada inteligencia es activada por ciertos tipos de información interna o externamente presentados. También debe ser capaz de ser identificada en un sistema de símbolos – un sistema de significados culturalmente convencionales. Que captura y transmite formas importantes de información. La relación entre una inteligencia y el sistema simbólico humano no es ningún accidente.

Ahora vamos a pasar a la descripción de las inteligencias múltiples desde las más clásicas hasta las más recientes. Hace falta resaltar que en la edad adulta las inteligencias no operan aisladamente. En realidad, excepto en individuos anormales, las inteligencias siempre funcionan combinadas unas con otras. Cualquier persona adulta aglutinará una fusión de varias de ellas.

#### 1.4.1.5.1 Las siete principales inteligencias



**Figura 6**– Los siete espectros principales de la inteligencia

## **A. Inteligencia lingüística**

Esta inteligencia se resume en la habilidad de tratar creativamente con las palabras. Así como la inteligencia lógica, llamar la capacidad lingüística “inteligencia” está en consonancia con la psicología tradicional. Un área específica del cerebro, llamada “Centro de Broca”, es responsable de la producción de oraciones gramaticales.

Según Gardner (1997), el don del lenguaje es universal y su desarrollo en los niños es sorprendentemente constante en todas las culturas. Incluso en poblaciones sordas, los niños frecuentemente “inventan” su propio lenguaje manual y lo utilizan secretamente. De esa manera, una inteligencia puede operar independientemente de una específica modalidad de *input* o de un canal de *output*.

## **B. Inteligencia lógico-matemática**

Esta inteligencia está asociada directamente al pensamiento científico, al raciocinio lógico y deductivo: es la capacidad para resolver problemas que implican elementos matemáticos.

Según Gardner (*op. cit.*), en un individuo talentoso en el proceso de resolución de problemas, en general es sorprendentemente rápido, por ejemplo: un científico exitoso lidia con muchas variables al mismo tiempo y crea numerosas hipótesis que son evaluadas y después, aceptadas o rechazadas. Esta inteligencia tiene una naturaleza no verbal y la solución de un problema puede ser lograda antes de ser articulada, proceso este que puede ser totalmente invisible, incluso para quien resuelve el problema.

El raciocinio lógico-matemático proporciona la principal base para los tests de C.I. (coeficiente intelectual). Esta forma de inteligencia fue inmensamente investigada por psicólogos tradicionales, y es el arquetipo de la “inteligencia pura”. La destreza lógico-matemática también está apoyada por unos criterios empíricos. Ciertas áreas del cerebro son más importantes que otras en el desarrollo del cálculo matemático. El desarrollo de esta inteligencia en los niños fue cuidadosamente documentado por el pedagogo constructivista Jean Piaget, además de otros psicólogos cognitivistas.

### **C. Inteligencia musical**

Esta inteligencia se asocia a la capacidad de expresarse por medio de la música, es decir, es la capacidad de organizar los sonidos combinándolos de forma creativa a partir de tonos y timbres.

Ciertas partes del cerebro desempeñan papeles importantes en la percepción y producción de la música, las cuales están localizadas en el hemisferio derecho aunque la capacidad musical no esté claramente “ubicada” en un área tan específica como el lenguaje.

Aparentemente, la música desempeñó un papel unificador en las sociedades de la Edad de la Piedra. El canto de los pájaros proporciona unos vínculos con otras especies y hay evidencias de varias culturas que apoyan la noción de la música como una facultad universal. Aunque la capacidad musical no sea típicamente considerada una capacidad intelectual, como las matemáticas, por definición, merece ser considerada y su inclusión está empíricamente justificada.

### **D. Inteligencia corporal cinestésica<sup>13</sup>**

Este tipo de inteligencia está asociada a los movimientos del cuerpo que puede ser un instrumento de expresión, usando el propio cuerpo de maneras diferentes y hábiles.

El control del movimiento corporal está evidentemente localizado en el córtex motor, con cada hemisferio dominante, o controlador de los movimientos corporales en el lado contra-lateral. La existencia de una apraxia específica constituye una línea de evidencia de una existencia corporal-cinestésica.

Según Gardner (*op. cit.*), la consideración del conocimiento corporal- cinestésico como “solucionador de problemas” tal vez sea menos intuitiva. Ciertamente, ejecutar una secuencia mímica o golpear una pelota de tenis no es resolver una ecuación matemática. Entretanto, la capacidad de usar el propio cuerpo para expresar una emoción (como en el baile) o jugar un juego (como en un deporte) o crear un nuevo

---

<sup>13</sup> También se encuentran diferentes términos que intentan traducir este tipo de inteligencia como: “inteligencia corporal cinestésica”, “inteligencia corporal-kinestésica”, “inteligencia cinético-corporal” o simplemente “inteligencia corporal”

producto (como en la planificación de un invento) es una evidencia de los aspectos cognitivos del uso del cuerpo

### **E. Inteligencia espacial**

Este tipo de inteligencia está asociada al sentimiento de dirección, a la capacidad de forjar un modelo mental y utilizarlo para orientarse. La solución de problemas espaciales es necesaria en la navegación o en el uso del sistema rotacional de mapas. Otros tipos de solución de problemas espaciales se manifiesta cuando visualizamos unos objetos de un ángulo diferente, y en el juego del ajedrez. Las artes visuales también utilizan esta inteligencia en el uso del espacio.

Para Gardner (*op. cit.*) las poblaciones ciegas ilustran la distinción entre la inteligencia espacial y la percepción visual. Una persona ciega puede reconocer formas a través de un método indirecto: pasar la mano a lo largo de un objeto traduce la duración del movimiento, que a su vez es traducida en el formato del objeto.

### **F. Inteligencia intrapersonal**

Este modelo intelectual está asociado a la capacidad de uno de estar bien consigo mismo, de conseguir administrar los propios sentimientos y de comprender a sí mismo – es lo que Goleman (*ibid.*) más adelante junto con la inteligencia interpersonal (a continuación) llamaría *inteligencia emocional*–. Se define como la capacidad de forjar un modelo verdadero y preciso, además de constituirse en una forma de acceso al sentimiento de la propia vida, a la gama de las emociones, a la capacidad de discriminar estas emociones y, eventualmente, rotularlas como una manera de entender y orientar el propio comportamiento. La persona con altos índices de inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y efectivo de sí mismo. Dado que esta inteligencia es la más privada, requiere la evidencia, a partir del lenguaje, de la música o de alguna forma más expresiva de otra inteligencia para que el observador la perciba en funcionamiento.

Así como en la inteligencia interpersonal, los lóbulos frontales desempeñan un papel central en el cambio de personalidad. Un daño en el área inferior de los lobos frontales probablemente producirá indiferencia, desatención, lentitud y apatía –un tipo de personalidad depresiva–.

En resumen, tanto la facultad interpersonal como la intrapersonal son probadas en los tests de inteligencia. Ambas implican tentativas de solventar problemas significativos para el individuo y la especie. La inteligencia interpersonal nos permite comprender a los demás y trabajar con ellos; la inteligencia intrapersonal nos permite comprendernos y trabajar con nosotros mismos. En el sentido de “yo” del individuo, encontramos una fusión de componentes inter e intrapersonales.

## **G. Inteligencia interpersonal**

Esta inteligencia está asociada a la capacidad de relacionarse con los demás. Es la habilidad de comprender a otras personas, lo que las motiva y como se puede trabajar en cooperación con ellas.

La inteligencia interpersonal está basada en una capacidad nuclear de percibir distinciones entre los otros (competencia intercultural); en especial, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite que un adulto con experiencia perciba las intenciones y deseos de otras personas, aunque ellas los escondan (lo que haría falta a estudiantes de lengua extranjera) como lo trabajan los pragmatistas cuando tratan de la “intencionalidad”. Según Gardner (*op. cit.*), esta capacidad aparece en una forma altamente sofisticada en profesores, terapeutas y padres.

La evidencia biológica de la inteligencia interpersonal incluye dos factores adicionales, generalmente considerados como exclusivos de los seres humanos. Uno de los factores adicionales, generalmente considerado como exclusivo de los primates es su alargado apego a su madre. El segundo factor es la relativa importancia de la interacción social para los seres humanos. Habilidades tales como la de cazar, perseguir, y matar, en las sociedades prehistóricas exigía la participación y “cooperación” de un gran número de personas. La necesidad de cohesión, liderazgo, organización y solidaridad en el grupo transcurre naturalmente.

### **1.4.1.5.2 Otras consideraciones sobre las inteligencias**

Gardner (*ibid.*) afirmó que estas inteligencias múltiples son independientes en un grado significativo. Por ejemplo, la investigación sobre adultos con daño cerebral

demuestra repetidamente que determinadas facultades pueden ser perdidas mientras que otras no. Esta independencia de las inteligencias significa que un alto grado de capacidad en una inteligencia no requiere un nivel igualmente alto en otra inteligencia, como el lenguaje o la música. Esta independencia de las inteligencias contrasta intensamente con las tradicionales medidas de C.I. que encuentran altas correlaciones entre los resultados de los tests.

Hasta el momento, Gardner (*ibid.*) apoya el supuesto de que los papeles de los adultos dependen ampliamente del desarrollo de una única inteligencia. Entretanto, es verdad que cada papel cultural, sea cual sea su grado de sofisticación, requiere una combinación de inteligencias. De este modo, un papel aparentemente simple, como el de tocar el violín, trasciende a la simple inteligencia musical. Para tornarse un violinista exitoso hace falta una destreza corporal-cinestésica además de las capacidades interpersonales de relacionarse con una audiencia y, de modo distinto, de elegir un empresario, -lo que muy posiblemente envuelve la inteligencia interpersonal-. Como todos los papeles exigen varias inteligencias, se torna importante considerar a los individuos como “una colección de aptitudes” y no poseedores de una única facultad de solucionar problemas. Un individuo puede estar especialmente dotado en cualquiera de las inteligencias, entretanto, en virtud de una determinada combinación de capacidades, él tal vez consiga ocupar alguna posición singularmente buena.

Según el propio Gardner (1995:30), la teoría de las inteligencias múltiples fue desarrollada como una explicación de la cognición humana que puede ser sometida a tests empíricos. Además de esto, la teoría parece contener varias implicaciones educacionales que merecen ser consideradas. Así, según el autor, analizando la trayectoria de desarrollo natural de una inteligencia y el papel de la estimulación e instrucción explícita en su desarrollo, juzga que la evaluación de las inteligencias puede desempeñar un rol crucial en la progresión de los currículos.

Los/las aprendices sólo se benefician de una instrucción si la información o el entrenamiento se ajusta a su estadio específico en la progresión evolutiva. Así un ambiente con una instrucción altamente estructurada puede acelerar el progreso y producir un gran número de niños “prometedores”, pero al final, puede acabar limitando elecciones e inhibiendo la auto expresión.

Otro punto a destacar es que el foco exclusivo en las capacidades lingüísticas y lógicas en la instrucción formal puede perjudicar los individuos con capacidades en

otras inteligencias. Queda claro, a partir del examen de los papeles de los adultos, que incluso en las sociedades occidentales dominadas por el lenguaje, las capacidades espaciales, interpersonales o corporal-cinestésicas, generalmente desempeñan papeles-clave.

La evaluación se torna un aspecto central de un sistema educacional. Así Gardner (*op. cit.*) cree que los tests objetivos normalizados de lápiz y papel miden solamente una pequeña proporción de las capacidades intelectuales y muchas veces benefician un determinado tipo de facilidad descontextualizada, de determinados individuos. Los medios de evaluación que sugiere buscan fundamentalmente las capacidades para solucionar problemas en los individuos, por medio de una variedad de materiales.

Para el autor, un aspecto importante de la evaluación de las inteligencias debe incluir la capacidad del individuo de resolver problemas o crear productos utilizando materiales del medio intelectual. Sugiere que la persona sea expuesta a una situación suficientemente compleja, capaz de estimular varias inteligencias u ofrecer un conjunto de materiales de diferentes inteligencias y verificar cual de ellos el individuo elige y como lo explora. Este procedimiento de evaluación debería sugerir a los padres, madres, profesores, profesoras y eventualmente a los propios niños y niñas los tipos de actividades que podrían ser realizados en casa, en la escuela o en la comunidad más amplia. De este modo, el niño puede compensar su conjunto particular de debilidades intelectuales o combinar sus fuerzas intelectuales de una manera satisfactoria en términos profesionales y de pasatiempo.

En los últimos años, Gardner (*op. cit.*) viene estudiando nuevas posibles inteligencias. En el libro *Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*<sup>14</sup> Gardner también considera la posibilidad de que haya tres nuevas inteligencias más: una “inteligencia naturalista”, una “inteligencia espiritual” y una “inteligencia existencial”. La “inteligencia naturalista” estaría asociada a la capacidad humana de reconocer objetos en la naturaleza. La “inteligencia existencial” sería la capacidad de ubicarse uno a sí mismo con respecto al cosmos y a rasgos existenciales como la condición humana, el significado de la vida y de la muerte, el destino final del mundo físico/psicológico y en profundas experiencias como, por ejemplo, la inmersión en un trabajo de arte. La “inteligencia espiritual” sería la capacidad de transcendencia del mundo físico para una

---

<sup>14</sup> Gardner, H. (2001). *Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.



percepción más elevada de sí mismo y del mundo circundante. Se caracteriza por la capacidad de flexibilidad, de autoconocimiento y de enfrentarse con el dolor y de seguir las propias ideas yendo contra las convenciones sociales, sin olvidar los valores. Además, utilizaría recursos ‘espirituales’ para solucionar los problemas de la vida de manera virtuosa y consciente de sus tareas y responsabilidades.

Esta nueva perspectiva con relación a las inteligencias múltiples ha inspirado a otros investigadores a desarrollar el tema. Por ejemplo, sobre la “inteligencia espiritual” están investigando autores como R. Emmons (2000): “Spirituality and Intelligence: Problems and prospects”<sup>15</sup> y Danah Zohar en su obra “SQ – Spiritual Intelligence – The Ultimate Intelligence”<sup>16</sup>. Daniel Goleman (psicólogo y periodista estadounidense también de la misma Universidad) añade dos competencias más: la “inteligencia pictográfica” y la “inteligencia emocional”, además, nos afirma el autor (1997) que nadie posee menos que nueve inteligencias. No obstante, el profesor Nilson José Machado, de la Universidad de São Paulo –USP–, propone también e investiga, aparte de Goleman (*op. cit.*), la *inteligencia pictográfica* –asociada a la capacidad de dibujar–. Ésta es la primera inteligencia utilizada por el niño, así como también una importante forma de expresarse.

Además de los investigadores arriba mencionados, hay otros como Mac Gilchrist, Myers y Reed (1995) –*apud* Milicic, N. M. (2004)– que investigan nuevas inteligencias aplicables al sistema escolar como son la “inteligencia contextual”<sup>17</sup>, la “inteligencia estratégica”<sup>18</sup>, la “inteligencia académica”<sup>19</sup>, la “inteligencia reflexiva”<sup>20</sup>, la “inteligencia pedagógica”<sup>21</sup>, la “inteligencia colegial”<sup>22</sup>, la “inteligencia emocional”<sup>23</sup>, la “inteligencia espiritual”<sup>24</sup> y la “inteligencia ética”<sup>25</sup>.

---

<sup>15</sup> Emmons, R. (2000). Spirituality and intelligence: Problems and prospects. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 57-64. (Bibliografía Especializada Complementaria)

<sup>16</sup> Zohar, D. (2000). *SQ –Spiritual Intelligence– The Ultimate Intelligence*. London: Bloomsbury (Bibliografía Especializada Complementaria)

<sup>17</sup> “Capacidad para verse a sí mismo en estrecha relación con la comunidad y con el mundo del que forma parte: habilidad de adaptabilidad”.

<sup>18</sup> “Capacidad de pensar y planificar con claridad las metas a ser alcanzadas y luego compartidas.

<sup>19</sup> “Capacidad de valorar y promover una alta calidad de los programas además de implicar activamente el alumnado en su aprendizaje”

<sup>20</sup> “Destrezas y procesos de control, reflexión y evaluación sobre la efectividad de la escuela en general”.

<sup>21</sup> “Capacidad de organizar y aprender sobre el aprendizaje”

<sup>22</sup> “Capacidad del profesorado para trabajar como un equipo”

<sup>23</sup> “Capacidad para permitir al alumnado y al profesorado a expresar sus sentimientos, a ser ellos/ellas mismos/as a la vez que son respetados/as.

<sup>24</sup> “Capacidad para facilitar la adquisición de un sistema de valores, además de valorar fundamentalmente la vida y el desarrollo de todos los miembros de una comunidad

Williams y Burden (1999:139) afirman que “los que persiguen metas de aprendizaje suelen tener la creencia subyacente de que la inteligencia o la habilidad es algo maleable y que el esfuerzo, por lo tanto, merece la pena. Visto de este modo, lo más importante no es cuantas inteligencias tenemos, sino el desarrollo por medio del esfuerzo cognitivo y emocional de todas ellas según nuestras aptitudes.

Goleman (*apud* Samara, 2001) llega a afirmar que el éxito de la persona depende más del C.E. (coeficiente emocional) que del C.I. (coeficiente intelectual). Afirma que las posibilidades de éxito de un individuo dependen en un 80% tan sólo del coeficiente emocional, tan grande es su importancia.

A continuación presentamos, a título de resumen, un cuadro sinóptico (cuadro 17) de las diferencias entre las siete principales inteligencias múltiples, definiéndolas de manera sucinta, según las teorías de Gardner (*op. cit.*):

LAS SIETE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES <sup>26</sup>	
<b>Verbal/ Lingüística</b>	Habilidad con las palabras y sensibilidad a las mismas, de forma oral y escrita
<b>Musical</b>	Sensibilidad al ritmo, al tono y a la melodía
<b>Lógica/ matemática</b>	Habilidad para utilizar números con eficacia y razonar bien
<b>Espacial/ visual</b>	Sensibilidad a la forma, al espacio, al color, a la línea y al diseño.
<b>Corporal/ cinestésica</b>	Habilidad para utilizar el cuerpo con el fin de expresar ideas y sentimientos
<b>Interpersonal</b>	Habilidad para comprender los estados de ánimo y las intenciones de otra persona
<b>Intrapersonal</b>	Habilidad para comprender a uno mismo y discriminar las cualidades y las carencias personales.

**Cuadro 14** – Las siete principales inteligencias múltiples

En el siguiente apartado vamos a estudiar el modelo de inteligencia propuesto por Goleman (1997): la inteligencia emocional, que está relacionada con los conceptos de inteligencia interpersonal e intrapersonal.

<sup>25</sup> “Capacidad de reconocer la importancia de los derechos del alumnado y la necesidad de su implicación. Permite a las escuelas aprender sobre los/las estudiantes y reconocer sus ambiciones y deseos.

<sup>26</sup> Este cuadro es una adaptación basada en el libro *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* de Jane Arnold. Madrid: Cambridge, 2000:319

#### 1.4.1.6 La inteligencia emocional según Goleman

“Eres tú el responsable de lo que sientes.  
Sientes lo que piensas y puedes aprender  
a pensar diferentemente sobre cualquier cosa,  
si decides hacerlo”  
(Wayne W. Dyer)

La inteligencia emocional se define como un conjunto de habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo y la capacidad para motivarse a uno mismo. Además, está determinada por un conjunto de habilidades o capacidades humanas tales como la perseverancia, la capacidad de persistir ante a las frustraciones, de controlar los impulsos, de postergar las gratificaciones, de mantener el sentido del humor y no perder la capacidad de reflexión (aun en situaciones de ansiedad), de tener empatía, de ser optimista, de mantener la esperanza, además de motivar a las personas ayudándolas a mostrar lo mejor de si mismas -sus talentos-.

Hay una nítida unión entre emociones y cognición. Según Goleman (1997) las emociones son importantes para el ejercicio de la razón. Según el autor, “tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional, y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambos” (*ibid.*:58). El uso o no de las habilidades cognitivas depende, en gran parte de nuestro estado emocional, de la ansiedad o de nuestros sentimientos. Así también afirman Simonetti y Ramiro (2001:92) que hay investigadores que sostienen que las personas con C.I. (coeficiente intelectual) elevado tienen también inteligencia emocional con alto potencial y buenas oportunidades de realización tanto personal como profesional. Según conclusiones del propio Goleman (1997:64):

Desde el punto de vista de la inteligencia emocional el optimismo es predictor del éxito académico.

(...)

Existen muchas más excepciones a la regla de que el CI predice el éxito en la vida que situaciones que se adapten a la norma. En el mejor de los casos, el CI parece aportar tan solo un 20% de los factores determinantes del éxito, lo cual supone que el 80% restante depende de otra clase de factores [subrayado nuestro].

Karen Arnold, profesora de pedagogía de la Universidad de Boston afirma que “(...) saber que una persona ha logrado graduarse con unas notas excelentes equivale a saber que es sumamente buena o bueno en las pruebas de evaluación académicas, pero no nos dice absolutamente nada en cuanto al modo en que reaccionará ante las vicisitudes que le presente la vida”. (Goleman, *op. cit.*:67)

Souza (2004:102) corrobora esta afirmación cuando dice: “Goleman alega que el equilibrio emocional es tan vital para el éxito en la vida como la formación intelectual”. No obstante, Souza (*op. cit.*) también afirma que la obra de Goleman nunca ha sido aceptada por el medio académico como lo ha sido la teoría de las inteligencias múltiples, que tiene una base científica más sólida a pesar de que aquél se ha basado en las teorías de Howard Gardner (1995). Aparte de esto, la psicología actual muestra que existen de hecho diversos tipos de poder intelectual.

La inteligencia emocional es un tema ya no tan actual, pero debe interesar a los padres, a los profesionales de la enseñanza, psicólogos y también a los diversos medios de comunicación. No obstante, los principales interesados deben ser los/las docentes y los padres y madres, ya que la ‘educación emocional’ comienza en el seno familiar, conforme nos afirma Loyola de Palacio (Cremades, 2000:309).

Según datos de Jiménez Luna (2005:29) para Goleman, igual que para Arnold, los factores afectivos o emotivos son imprescindibles para el desarrollo intelectual del alumno, ya que la “mente cognitiva” y la “mente emocional” son indisociables:

    Todos tenemos dos mentes: una que piensa y otra que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental. La mayor parte del tiempo, esas dos mentes operan en estrecha colaboración, entrelazando sus distintas formas de conocimiento para guiarnos adecuadamente a través del mundo. (Goleman, *op. cit.*)

Conforme podemos contemplar en el cuadro a continuación (cuadro 16), Daniel Goleman (*ibid.*) divide y define las habilidades de la inteligencia emocional entre inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal.

<b>INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>	
<b>Intrapersonal</b>	<b>Interpersonal</b>
<b>1- El autoconocimiento</b> – reconocer el sentimiento a la hora que ocurre.	<b>1- Sensibilidad social</b> - el reconocimiento de las emociones en otras personas. - Empatía
<b>2- El control emocional</b> – habilidad para lidiar con sus propios sentimientos.	<b>2- Negociación de soluciones</b> – la habilidad de mediar, resolviendo conflictos.
<b>3- La automotivación.</b>	<b>3- Organización de grupos</b> – habilidad de liderazgo.

**Cuadro 15** - Diferencias entre inteligencia intrapersonal e interpersonal

De este modo, el desarrollo emocional es uno de los aspectos de la inteligencia intrapersonal e interpersonal y tiene gran influencia en la evolución progresiva de las otras inteligencias.

En la dicotomía emoción/cognición, las emociones se representan a través del coeficiente emocional y la cognición, está representada a su vez, por el coeficiente intelectual, pues uno influye en el uso del otro y viceversa. El uso o mal uso de los procesos cognitivos depende, en gran parte, de nuestros sentimientos. A este respecto nos dicen Williams y Burden (1999): “Gardner y Macintyre (1992) sugieren que las variables afectivas inciden probablemente con más fuerza en la utilización de estrategias que la inteligencia y la aptitud. (...) llegan a la conclusión de que el uso de estrategias cognitivas se ve muy afectado por la ansiedad”. (*Ibidem*:162)

De esta forma podemos concluir que el autoconocimiento y el autocontrol son las claves que nos conducen al éxito tanto personal como profesional y a todo a lo que nos proponemos. Es sabido que tenemos poco control sobre qué emoción tendremos o cuándo, pero es posible saber acerca de su tiempo de duración.

Es sabido que esta forma de categorizar la inteligencia únicamente como C.I. se opone al concepto de inteligencias múltiples. El profesor o profesora, conociendo la teoría de la inteligencia emocional y la de las inteligencias múltiples puede ayudar a sus alumnos (y alumnas) a autoconocerse, a reconocer sus propias emociones, a autocontrolarse y, por consiguiente, a automotivarse. Actuando así, también podrá conocerlos mejor, pasando la responsabilidad de motivar atribuida originalmente al/a la docente, al propio alumno o alumna (automotivación), infundiéndoles de esta manera cierta autonomía, no sólo intelectual, sino también emocional con relación al profesor o

profesora. Estos resultados son importantes para propiciar un mayor éxito de los/las aprendices en actividades donde haya alta posibilidad de fracaso.

Si la seguridad sobre su propia inteligencia es baja, tenderán a actuar como si no pudieran hacer nada para mejorar su ejecución. Si la seguridad sobre su habilidad es alta, por otro lado, explicarán el éxito en función de una inteligencia fija. Se evitarán las situaciones, siempre que sea posible, en las que haya alta probabilidad de fracaso, pues transmiten mensajes negativos sobre la habilidad de la persona. (Williams y Burden, *op. cit.*: 139)

Además de las variables afectivas, se han descubierto otras que repercuten en las estrategias de aprendizaje tales como la “motivación”, pues es *la que guarda mayor correlación con el uso de las estrategias (ibid.)*. El aumento de la motivación y autoestima abre la posibilidad de usar de manera eficaz otras estrategias. Otros factores tales como la estratificación socioeconómica y la cultura que caracterizan el ambiente de un aprendiz, también juegan un papel importante en la manera de utilizar dichas estrategias.

Estas concepciones aquí propuestas, además de las estrategias a estas relacionadas se complementan entre sí proporcionando una visión del aula más amplia y dinámica. De este modo, se intensifica también el rol del docente, enseñante de idiomas extranjeros, así como sus responsabilidades frente al hecho de enseñar/educar (para la vida) en una lengua extranjera.

#### **1.4.1.7 La inteligencia espiritual según Torralba**

Es consenso que el ser humano no es un ser solo que piensa sino un ser también dotado de sentimientos y emociones y que por esto el cerebro humano está dividido en dos hemisferios derecho (razón) e izquierdo (emoción). En el final del siglo pasado, Daniel Goleman (1997) ha puesto de manifiesto este supuesto científico con la eclosión de su teoría sobre la inteligencia emocional. Según Francesc Torralba (2010) este supuesto ya estaba presente en toda la tradición filosófica occidental ya desde René Descartes.

La comunidad científica, satisfecha y convencida de los hallazgos de Gardner con sus múltiples inteligencias y de Goleman (inteligencia emocional) y siempre en busca de más respuestas a las lagunas que se plantean a lo largo de sus investigaciones,

debate en la actualidad la existencia de una nueva inteligencia, que trasciende los marcos de lo racional y emocional y toca lo más íntimo de la esencia del ser humano: la inteligencia espiritual. Según Gardner (1999:56):

(...) It is possible to achieve a state of spirituality by following a traditional route – for example, by executing a set of exercises suggested by a specific priest, mystic, o guru. But people also can achieve such an elaborated state though stimulation by specific substances (such as hallucinogenic drugs) or sensory experiences (such as listening to music, hiking up mountains).

A Howard Gardner le gustaría desechar el término “espiritual” pues este podría provocar problemas de connotaciones diversas. Así prefirió un término que explotara la naturaleza de la existencia en sus formas diversas. Según él, las preocupaciones de orden religiosa o espiritual serían una variedad de la inteligencia existencial. Así, Howard Gardner (*op. cit.*) se refirió a la posibilidad de que exista este tipo de inteligencia, pero prefiere referirse a ella como “inteligencia existencial”, por otro lado, no la ha incluido en su mapa de las inteligencias múltiples. Así, nos corrobora el propio Gardner (1999:64): “However, I conclude that the narrowly defined variety of spiritual intelligence here termed “existential” may well be admissible, while the more broadly defined “spiritual intelligence” is not”. En su artículo Gardner (*op. cit.*) ha declarado atractiva la idea de una novena inteligencia; no obstante, no la incluye en su lista de inteligencias por la distancia que considera que hay de las demás inteligencias. Por otro lado, no se puede negar la relación intrínseca que hay entre la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Así, según Torralba (2010) se puede considerar esta inteligencia también como una especie de amalgama de la inteligencia interpersonal y de la inteligencia intrapersonal a las que se suman un *plus* valorativo. Además, afirma que lo que se considera moral o espiritual depende mucho del entorno cultural. Así define Gardner (1995) el concepto de inteligencia:

(...) la capacidad para situarse a sí mismo con respecto al cosmos, como la capacidad de situarse a sí mismo con respecto a los rasgos existenciales de la condición humana como el significado de la vida, el significado de la muerte y el destino final del mundo físico y psicológico en profundas experiencias como el amor a otra persona o la inmersión en un trabajo de arte.

A despecho de las controversias sobre si la espiritualidad constituye o no un tipo de inteligencia, ya desde el final del siglo pasado hasta hoy, muchos son los autores que vienen investigando este tipo de inteligencia bajo diferentes enfoques como Dahar Zohar y Ian Marshall (2000), Robert Emmons (2000), Kathleen Noble (2000/2001),

Tony Buzán (2001), Frances Baughan (2002), David B. King (2007), Singh G. (2008) y, más recientemente, Francesc Torralba (2010). En un capítulo introductorio en su libro, Torralba define la inteligencia espiritual bajo diferentes enfoques y ofrece una revisión bibliográfica de los estudios realizados por los siguientes autores que definen el término inteligencia espiritual:

- **Zohar y Marshall** (2000) – Es complementaria a la inteligencia emocional y lógico-racional y faculta para afrontar y trascender el sufrimiento y el dolor, y para crear valores; da habilidades para encontrar el significado y el sentido de nuestros actos. Según ellos, las personas espiritualmente inteligentes son más abiertas a la diversidad, tienen una gran tendencia a preguntarse el porqué y el para qué de las cosas, buscan respuestas fundamentales y, además, son capaces de afrontar con valor las adversidades de la vida.
- **Robert Emmons** (2000) – Es la capacidad que abarca la trascendencia del hombre, el sentido de lo sagrado y los comportamientos virtuosos. Es decir, el uso que se hace de la información espiritual debe facilitar la vida de todos los días, resolver problemas cotidianos y conseguir la realización de nuestros propósitos. Esta inteligencia propone trascender el mundo físico cotidiano para conseguir la realización de nuestros propósitos.
- **Tony Buzán** – Según este autor, desarrollar este tipo de inteligencia da poder para relacionarnos más hondamente con los que nos rodean, desarrollar una actitud solidaria y para aumentar el rendimiento.
- **Katheleen Noble** (2000/2001) - Es un poder innato del ser humano, no obstante y por este motivo exige un desarrollo y una ejercitación para que pueda florecer, desarrollarse en su plenitud.
- **Frances Vaughan** (2002) – La define como la vida interior de la mente y el espíritu, y su relación con el ser en el mundo. Implica, según este investigador, la capacidad para comprender con profundidad las cuestiones existenciales a través de distintos niveles de conciencia. Es más que una habilidad de la mente, pues conecta lo personal con lo transpersonal y el yo con el espíritu. Una persona espiritualmente inteligente tiene una enorme capacidad de conexión con todo lo que existe, pues es capaz de intuir los elementos que unen, lo que subyace en todos, lo que permanece, más allá de las individualidades.



- **David B. King** (2007) – Considera que ésta nos hace hábiles para cuatro actividades. Capacita para el pensamiento existencial y crítico, faculta para contemplar críticamente la naturaleza de la existencia, la realidad, el universo, el espacio, el tiempo. Es la inteligencia propia de los filósofos, pues su pensar es básicamente existencial y crítico.
- **Singh G.** (2008) – Es una capacidad innata para pensar y para comprender el fenómeno y para orientar la existencia cotidiana a partir de una sabiduría libremente elegida por uno mismo. Es la condición básica y fundamental para desarrollar la experiencia religiosa e interpretar mensajes simbólicos de las tradiciones religiosas.

Según Torralba (2010), la inteligencia espiritual no debe confundirse ni identificarse sin más con la conciencia religiosa. Afirma que la inteligencia espiritual es la condición para la experiencia de la conciencia religiosa, es decir, si el ser humano es espiritualmente inteligente puede vivir el acto de la experiencia religiosa. Además, en la última década se ha formulado una *espiritualidad laica*, es decir, desligada de toda tradición religiosa.

Es sabido que tradicionalmente el término “espiritual” se ha opuesto antitéticamente a “carnal” – es una visión del ser humano eminentemente dualista-. Según Torralba (2010:53) “Se consideraba, además, que la vida espiritual era una forma de huir del mundo, de apartarse de lo terrenal, de lo corporal, del mundo de las sensaciones e impresiones, mientras que la vida material se asociaba a lo animal, a lo físico y a lo mundanal”. Torralba (*op. cit.*) sugiere que la vida espiritual debe estar integrada íntimamente en la vida corporal y no opuesta a ella y que el cultivo de la inteligencia espiritual pasa por la práctica del diálogo, del ejercicio físico y del deleite musical, por ejemplo. En otras palabras, el hombre como ser espiritual trasciende la dimensión carnal y física resultando en un modo de vivir distinto, virtuoso en consonancia consigo mismo, con el medio en que vive y con el universo englobando la totalidad de la vida humana.

Torralba (*op. cit.*) también afirma que una persona espiritualmente inteligente no es nunca superficial, pretende ser más profunda y ello conlleva el descubrimiento de otros niveles, de otros elementos, de lo desconocido, de los que es “invisible a los ojos”. Además también afirma que la vida espiritual no es patrimonio de las personas

religiosas, pues también puede desarrollarse fuera del marco de las religiones. Requiere unas condiciones óptimas para su desarrollo creativo para que alcance su máxima expresión. Por otro lado, afirma que ningún ser humano puede vivir sin esta dimensión pues es inherente a él.

Torralba (*op. cit.*) también afirma que hay necesidades en el hombre que son de orden espiritual y que afectan al conjunto del ser humano, que no están en el plan mental o emocional sino en un nivel más profundo: el plano espiritual. Y estas necesidades se manifiestan justo en las situaciones límites de la existencia humana como la enfermedad terminal, el fracaso, el dolor, el deterioro o la proximidad de la muerte. Las necesidades de orden espiritual son las siguientes: la necesidad de sentido, la de reconciliación con uno mismo y con la propia vida, la de reconocimiento de la propia identidad como persona, la de orden, la de verdad, la de libertad, la de arraigo, la de orar, la simbólico-ritual y la de soledad y silencio. También afirma que a pesar del progreso que se viene haciendo en los últimos años, existen dificultades para reconocer la dimensión espiritual de las personas, debido al materialismo teórico y práctico.

El ser humano como único ser vivo dotado de inteligencia espiritual está capacitado para interrogarse acerca del sentido de las cosas, el sentido de su propia existencia y la razón de su estancia en el mundo (Torralba, 2010:69). Entonces, empieza a hacerse preguntas del tipo:

- ¿Quién soy yo?
- ¿Qué será de mí?
- ¿De dónde vengo?
- ¿Cuál es el sentido de la vida? ¿Qué es lo que merece ser vivido?
- ¿Para qué todo? ¿Para qué estoy en este mundo?
- ¿Por qué todo? ¿Qué sentido tiene mi existencia?
- ¿Existe Dios? ¿Dónde está?

Este tipo de preguntas la ciencia no ha conseguido todavía contestar, pues sobrepasan a las capacidades de las demás inteligencias. No obstante, el propio ser humano ha buscado dar respuesta a estas preguntas según sus creencias, contextos y situaciones. Además, existe en el ser humano la necesidad de dar sentido a su propia existencia, de encontrar un motivo para vivir, que ya es fruto de la espiritualidad latente

en su ser. Así es que muchos al intentar encontrar respuestas a estas preguntas salen a buscar la respuesta en una religión que les llene espiritualmente.

## **EL DESPERTAR DE LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL**

¿En qué mundo estamos viviendo? ¿Adónde vamos a llegar con sociedades cada vez más individualistas y materialistas? ¿Cómo reaccionamos ante las catástrofes que asolan la Humanidad? Estas también son preguntas cuyas inspiraciones están a cargo de seres espiritualmente inteligentes.

Según Tony Buzán (2003:21) las catástrofes que asolan nuestro mundo como los terremotos, las avalanchas y las inundaciones tienen su lado positivo: humanizar más a las personas pues despiertan en sus seres la compasión y el espíritu de comunidad – es el despertar para una conciencia espiritual colectiva. Según el autor (*op. cit.*):

Cada vez hay más personas en las sociedades opulentas que se están cansando de la superficialidad de sus vidas materialistas y que buscan un nuevo conjunto de valores por los que vivir; valores que enfatizan un nuevo sentido de realización colectiva y de responsabilidad frente a un mundo que se encuentra en un estado de creciente fragilidad.

Si el mundo está buscando un conjunto de valores por los que vivir, en realidad está buscando desarrollarse espiritualmente con vistas a la felicidad y a la realización en su matiz más pleno y la respuesta está en la conciencia cósmica, en la conciencia de que somos parte de un todo de un colectivo que vive en un mundo con problemas para mantenerse y propiciar calidad para sus habitantes, con los cuales tenemos una responsabilidad.

Según Buzán (2003:21) está habiendo una marcha hacia el campo, es decir, las personas están buscando cada vez más la calidad de vida refugiándose en lo bucólico buscándose a sí mismos, “su alma perdida” su espiritualidad reprimida en las sociedades del progreso. Y también en cada país cada vez se construyen más galerías de arte, salas de conciertos y museos y sus frequentadores no se restringen a los profesionales de la música, teatro, danza o escritura - “es un nuevo Renacimiento” – señala.

Una encuesta reciente dirigida por John Naisbitt, autor de Megatrends 2000, demostró que por primera vez en la historia había más personas que se marchaban de las grandes ciudades para vivir en las afueras, de las afueras para vivir en los pueblos y de los pueblos para vivir en el campo, que a la inversa.

(...) Querían más calidad de vida, una vida que nutriera su espíritu, en lugar de arruinarlo.

Para Tony Buzán (*op. cit.*), el cultivo de la inteligencia espiritual tiene que ver con:

- la obtención de una “visión global” (cosmovisión),
- la explotación de los valores y principios que se han elegido para determinar la conducta,
- nuestra visión sobre la vida y nuestros propósitos en ella,
- el ejercicio de la compasión y de la solidaridad, cómo debemos comprender a nosotros mismos y a los demás;
- el desarrollo de la generosidad, caridad y gratitud como multiplicadores de la inteligencia espiritual;
- el poder del desarrollo de la risa y del humor como cualidades vitales de la inteligencia espiritual y los beneficios que traen, como la reducción del estrés y la obtención de una vida más alegre y feliz.
- Tener las cualidades de un niño, pues las investigaciones han demostrado que cuanto más inteligentes espiritualmente nos volvemos, más cualidades como la inocencia, la alegría, la felicidad, la espontaneidad, el entusiasmo y la aventura – estas son las cualidades del niño–.
- El poder del ritual y sus beneficios como la estabilidad espiritual y emocional, la reducción del nivel de estrés, el hecho de ser más perseverante, determinado, más fuerte y estar más seguro de uno mismo.
- El cultivo de la paz y la liberación de las “vibraciones negativas” como: el estrés, los nervios, el caos mental, ansiedades, trastornos mentales y la aflicción.
- El poder del amor como antídoto contra el miedo y para aliviar el sufrimiento, el dolor y la desesperación.

## **LOS ATRIBUTOS DE LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL**

Ahora vamos a explicitar una serie de atributos, poderes o capacidades de la inteligencia espiritual. Es decir, son estrategias que busca el ser humano para dar sentido a su existencia, para contestar a sus preguntas de orden existencial o para rellenar el vacío existente dentro de cada uno y la búsqueda de un paradigma del “buen

vivir” o de “cómo vivir mejor y más feliz” y que solo lo logran los que se disponen a cultivar la inteligencia espiritual. Son ellos según Torralba (2010): La búsqueda de sentido, La capacidad de alejamiento, La importancia del ritual, La capacidad de asombro, La capacidad de trascendencia, El autoconocimiento, La capacidad de valoración, El gozo estético, El sentido de Misterio, El deseo de ser sabio, El sentimiento de pertenencia, El simbolismo, La llamada interior, Los ideales de vida, La ironía y el humor.

Frankl (*apud* Torralba, *op. cit.*) afirma que existen tres caminos para encontrar el sentido a la vida:

- a) Hacer o producir algo;
- b) Vivenciar algo o amar a alguien;
- c) Afrontar un destino inevitable y fatal con una actitud de firmeza adecuada.

En el ámbito educativo, la inteligencia espiritual también debe destacarse pues es la esencia de la educación y debe ser estimulada así como las demás inteligencias. El autor también afirma que una educación correcta debe estimular las diferentes dimensiones de la inteligencia.

La inteligencia espiritual tiene que ver también con la capacidad de alejamiento del individuo, no sólo de la realidad que lo rodea sino también de si mismo pero sin abandonar el mundo. Según Torralba (2010:99):

Quando uno se ejercita en este poder espiritual, es capaz no sólo de tomar distancia de su cuerpo, de su habitación, de su entorno familiar y profesional, de su vida social y religiosa, sino también, de sus propias ideas, convicciones, valores y creencias. Este verse en perspectiva permite regresar a ellas, cuestionarlas, criticarlas y relegarlas si es oportuno.

También los seres espiritualmente inteligentes tienen la capacidad de trascender, de ir *más allá*, moviéndose hacia lo que no conoce, para ir hacia lo que no tiene, lo que no es privilegio sólo de personas religiosas sino de todo ser humano que no se contenta con lo que sabe o no se conforma con lo que se ha creado.

Tony Buzán (2003) aboga por la importancia del ritual y de la disciplina como condiciones para el desarrollo de la inteligencia espiritual. Así nos afirma: “Los rituales también nos conectan con nuestros “yoes” más profundos y a los unos con los otros” (Buzán, 2003: 138). Además diferencia los rituales de paso (graduaciones, bodas, funerales, cumpleaños y aniversarios) pues nos da una sensación de afiliación, de colectividad, un sentimiento de pertenecer a una comunidad más grande.

Filósofos como Sócrates y Confucio insistieron en que el primer objetivo de la educación es el conocimiento de uno mismo. Conociéndose a uno mismo, uno puede estimular otras formas de inteligencia, puede realizar proyectos y aspirar a una vida plenamente feliz.

Según Torralba (*op. cit.*) solo el ser humano es capaz de construir una pirámide de valores (pirámide axiológica) y de vivir conforme a ella. Además, afirma que los valores son horizontes de referencia que el ser humano tiene capacidad para vislumbrar como un punto en la línea del horizonte. El ser humano, además de los hechos, de las necesidades físicas, se mueve por valores de orden ético, estético y religioso.

Es atributo de la inteligencia espiritual saber valorar estéticamente la realidad además de captar lo que hay de sublime en las cosas. Según Torralba (2010:131), “el gozo estético se irradia hacia fuera y tonifica el cuerpo, mientras que la vivencia de lo feo lo contrae y genera emociones negativas, como el asco o la repugnancia”.

También la inteligencia espiritual sugiere el sentido de pertenencia al Todo, sentirse parte de una unidad con todos los demás seres humanos, de tener una cosmovisión a cual es contraria al elitismo, sectarismo y a la discriminación. Torralba (*op. cit.*) critica el clima de competitividad que reina en el mundo laboral, en las escuelas y universidades. Concibe el éxito como la supresión del miedo a no triunfar pues se debe abogar por el clima de fraternidad y de cooperación.

El humor es muy saludable desde el punto de vista no sólo emocional sino también social, físico y es resultado del cultivo de la inteligencia espiritual. La ironía tiene que ver con la capacidad para tomar distancia respecto al mundo, la capacidad de reírse de sí mismo y del mundo, es una forma de alejamiento y de transcendencia.

Buzán (2003) afirma: “el humor, al igual que la emoción, el arte y la música, muchas veces, equivocadamente, ha sido relegado por considerarse una cualidad mental “débil” De hecho es una de las más poderosas”. Así como Shakespeare también se dio cuenta de que “el humor es una de las formas más elevadas de inteligencia” Buzán (*op. cit.*) también afirma que estudios psicológicos demuestran que la risa aumenta la producción de nuestros sedantes naturales y también refuerza el sistema inmunológico (p.110). Torralba afirma que sólo es capaz de trascender, de ver a distancia el espectáculo del mundo aquel que es capaz de adoptar un cierto alejamiento con relación al mundo, para vislumbrar sus debilidades y torturas. Además, afirma el autor que no hay humor sin seriedad, pues uno es el contrapunto del otro. También afirma que para

ejercer bien la ironía hay que ser sabio, pues para ejercerlo hay que tener el poder de relativizar las cosas, su entorno y hasta a sí mismo.

Ahora bien, concluimos que son muchos los poderes o atributos del que posee un alto nivel de inteligencia espiritual, no obstante, para cultivarla, Torralba (*op. cit.*) nos sugiere una serie de estrategias o ejercicios para potenciar este nuevo tipo de inteligencia: Así nos sugiere: La práctica asidua de la soledad, El gusto por el silencio, La contemplación, El ejercicio de filosofar, El diálogo socrático, El ejercicio físico, El dulce no hacer nada, La experiencia de la fragilidad, El deleite musical, La práctica de la meditación y el ejercicio de la solidaridad.

En cuanto a la práctica de la soledad Torralba (2010:192) la considera perfectamente aplicable al ámbito educativo: “Una tarea fundamental que deberíamos tener muy presente en las instituciones educativas es enseñar a las generaciones más jóvenes a gozar intensamente de la soledad, porque es la fuente del desarrollo de la vida espiritual”. El ser humano rehúsa experimentar el vacío interior cuando se encuentra solo y necesita la compañía de otros seres semejantes (incluso una mala compañía) para estimularse. Torralba afirma que la soledad no debe interpretarse como una fuga del mundo sino que constituye una práctica de la propia inteligencia espiritual.

Con relación a la capacidad contemplativa y la práctica de la filosofía, propia y exclusiva de la especie humana, Torralba (2010:202) nos dice: “Contemplar es un movimiento semejante al fluir: consiste en dejar pasar, en hacer circular lo que está fuera, sin voluntad de apropiárselo, de poseerlo. Ya la práctica de la filosofía, además de estimular la inteligencia espiritual no excluye otros tipos de inteligencia como la intrapersonal y la lógico-matemática. Gracias a tal actividad uno accede a un estado vital nuevo y auténtico.

Con relación al diálogo, Torralba (2010:210) señala que, además de requerir el trabajo de la inteligencia lingüística, emocional e interpersonal, es un tipo de ejercicio espiritual donde entran en contacto dos mundos.

Hay un paralelismo entre el ejercicio y el ejercicio espiritual. Mientras uno proporciona una nueva apariencia y vigor al cuerpo físico, el otro proporciona más vigor al ser pues modifica el paisaje interior, transformando su visión de mundo.

Hay una relación unívoca entre el cultivo de la inteligencia musical y de la inteligencia espiritual, pues despierta tanto en los artistas como al auditorio el sentido de misterio y de pertenencia al Todo. Según Torralba (*op. cit.*:226), el poder específico de

la música consiste en transportarnos para experimentar sensaciones de alegría o de dolor. Así nos hace trascender y da el sentido de comunión con el Todo.

La práctica de la meditación también tiene un valor incalculable para el crecimiento de la inteligencia espiritual, pues meditar consiste en ejercitar la mente para potenciarla. Torralba (*op. cit.*) afirma que al tomar distancia de la manera de pensar, de las emociones, de los deseos y de las expectativas lleva a liberarse de ellos y esto es un ejercicio de la inteligencia espiritual.

La práctica de la solidaridad contribuye a la construcción de una sociedad mejor, más digna y pacífica pues nos sentimos unidos unos a los otros tanto en dolores como en sufrimientos, en una profunda experiencia de unidad y de interdependencia. Ser solidario no es necesariamente sinónimo de caritativo sino que es la vivencia de la unidad y de la pertenencia al Todo. Según Torralba (*op. cit.*) “El mundo todavía sólo se sostiene en sus bases debido a que hay un poco de solidaridad en los corazones de los seres humanos y la seguridad de que la cooperación no desaparecerá del planeta (...).

Así que hay múltiples maneras para cultivar la inteligencia espiritual. Asociada al desarrollo de las demás inteligencias el ser humano tendrá un desarrollo integral y pleno. Así, una persona rica espiritualmente tiene una inagotable actividad de pensamientos, además de tener una sensibilidad incrementada.

Torralba (*op. cit.*) también enumera y describe una serie de beneficios que conlleva el cultivo de este tipo de inteligencia tales como: el desarrollo de la creatividad, la profundidad en la mirada, la conciencia crítica y la autocrítica, la calidad de las relaciones, la autodeterminación, el sentido de los límites, el conocimiento de las posibilidades, la transparencia y la receptividad, el equilibrio interior, la vida como proyecto, la capacidad de sacrificio y la vivencia plena del ahora.

Otro de los principales beneficios del cultivo de la inteligencia espiritual es la conciencia crítica. Es sabido que los hombres más poderosos también han cultivado grandemente su inteligencia espiritual.

Entonces concluimos que lo que Torralba y sus predecesores denominan inteligencia espiritual, en realidad es una mezcla de los conceptos de inteligencia existencial y de inteligencia espiritual que Gardner había expuesto.



## 1.2 HACIA UN ACERCAMIENTO CRÍTICO A LAS METODOLOGIAS EN LENGUA EXTRANJERA

### ***EL GRILLO MAESTRO***<sup>27</sup>

*Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno el Director de la escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto que los Pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo humano menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.*

*Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos.*

Augusto Monterroso

A partir del cuento descrito arriba se pueden inferir muchas cosas. Primero la cuestión de la diversidad cultural mal considerada. Además se percibe una visión monolítica y discriminatoria de la cultura de uno y de su propia etnia. Es decir, no se mira al otro, a lo diferente intentando ponerse uno en el mismo nivel de competencia o en un nivel superior sino siempre inferior. De este modo, se deduce que es la ausencia de la llamada “competencia intercultural” que le haría falta conocer el “Grillo Maestro”. En segundo lugar, es evidente la cuestión de la metodología utilizada en aquella escuela que poco o nada ha evolucionado “en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos ...”

Es decir, los tiempos cambian, así como las personas, su manera de ver el mundo con los fenómenos tecnológicos y el desarrollo científico, lo que, en consecuencia, lleva a un cambio en su forma de llevar la vida y como uno se considera a sí mismo y a los demás. “La vida es cambio” – dijo una vez una profesora en una clase de español como lengua extranjera-. Si “todo sigue como en los tiempos del Director, un grillo que era ‘muy’ viejo además de sabio”, esto quiere decir que la tradición es algo muy fuerte y

---

<sup>27</sup> Monterroso, A. (1969). *La oveja Negra y demás fábulas*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S. L.

que a veces no contribuye para el bien común. Por esto tuvimos la intención de escribir este capítulo: para que debatir cuestiones metodológicas en Lengua Extranjera todo bajo una visión crítica, intentando compaginar métodos, diferencias individuales y lo afectivo/existencial -todo direccionado hacia un cambio de paradigmas-.

### **1.2.1 El componente afectivo en las metodologías de Idiomas**

El objetivo de este apartado no es hacer un recorrido por la “historia de la metodología de Lenguas Extranjeras” sino de buscar en qué momento de la historia se empezó a dar importancia a las variables de orden afectivo así como a las diferencias individuales; y si estos “métodos” se difundieron en gran escala, pues, cada teoría, método o enfoque, servía a un propósito distinto. A la vez se propone analizar aquí cuáles fueron los tipos de tarea o actividad que empleaban esas corrientes metodológicas.

Según palabras de Leitão (2005:354), la consideración de los factores afectivos ya podría observarse aunque de forma implícita en la primera mitad del siglo XX, en los trabajos de Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952) y Vygotsky (1896-1934). En aquel entonces se hablaba sobre la relación entre afectividad y la enseñanza. Sobre todo fue Vygotsky quien forjó un modelo teórico basado en el desarrollo individual como resultado de un proceso histórico y social, centrado en la función del lenguaje y del aprendizaje en el desarrollo. Según Leitão (*op. cit.*):

Las concepciones de Vygotsky sobre el proceso de formación de conceptos remiten a las relaciones entre lenguaje y pensamiento cuyo origen está en la *motivación, interés, necesidad, impulso, afecto y emoción*. Se percibe, entonces, en sus estudios, una consideración previa de los aspectos afectivos e, incluso, emocionales, como influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este período se conoce como la “Escuela Nueva”. No obstante, antes de la “Escuela Nueva”, Pestalozzi (1746-1827), educador ruso, es considerado el teórico que incorporó la afectividad a la pedagogía. Consideraba importantes los sentimientos en el proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto que llegó a afirmar que “los sentimientos tenían el poder de despertar el proceso de aprendizaje autónomo en el niño” (Ferrari, 2004). Para Pestalozzi, el trabajo del profesor es comparable al del jardinero pues los dos tienen que disponer de las mejores condiciones externas para que las plantas (o los/las

alumnos/as) alcanzaran su desarrollo natural. Así, el aprendizaje lo dirigiría el propio aprendiz, basándose en la práctica de la experiencia y la práctica intelectual, sensorial y emocional del conocimiento. Tan solo en los 70 la afectividad ha ganado espacio con el fomento y difusión de la psicología humanística, la cual consideraba el aprendizaje de manera holística y global, teniendo en cuenta las distintas dimensiones: intelectual, cognitiva y afectiva. Según palabras de Leitão (*op. cit.*):

El Humanismo, en realidad, provocó una transformación en la educación al considerar la capacidad de aprendizaje en función del estado emocional condicionado por la experiencia vital y las creencias del individuo (...) El rogerianismo en la educación se presenta, a su vez, como un movimiento complejo que implica un aprendizaje más significativo, con aceptación y comprensión de los sentimientos del alumno por el profesor quien debe crear una atmósfera en las clases que posibilite la realización natural de la tendencia de los alumnos para afirmarse, o sea, confiar en su propio crecimiento. Rogers propone la *sensibilización, la afectividad y la motivación* como factores importantes en la construcción del conocimiento.

Por todo ello, se concluye que diversos autores, defensores de la enseñanza humanística de lenguas, en los 70 y 80 buscaron maneras de optimizar la enseñanza de idiomas al intentar incorporar a ella la dimensión de lo afectivo. Ente estos muchos autores uno de los más destacados es el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, creador del “Método Sugestopédico” o “Sugestopedia” en el cual los principios humanísticos están necesariamente presentes. Su principal objetivo es lograr un estado de armonía entre los componentes que integran el ser humano como lo racional, lo físico, lo analítico y lo emocional y así poder alcanzar un aprendizaje de idiomas de manera realmente eficaz. (Leitão, *op. cit.*).

Según Rico Martín (2005:92) aún hoy el “Método Sugestopédico” tiene muchos adeptos y seguidores, sobre todo en la enseñanza no reglada a ejecutivos y empresarios (enseñanza con fines específicos). Pasa lo mismo con otras metodologías ya consideradas retrógradas y que siguen siendo utilizadas por educadores en del siglo XXI.

De este modo, conocer la historia de las metodologías de Lenguas Extranjeras nos hace reflexionar sobre nuestra labor docente para tomar una decisión acertada al elegir un método o enfoque o técnica adecuados a la realidad de nuestro alumnado, teniendo en cuenta las diferencias individuales de cada uno. Baralo Ottonelo (1998:21) nos dice:

(...) como se puede constatar fácilmente, los cambios experimentados en la metodología de LE reflejan los cambios experimentados en varios aspectos interrelacionados como lo son las teorías sobre la naturaleza del lenguaje y sobre cómo se aprenden las lenguas, la situación histórico-social y las necesidades inmediatas de los destinatarios de la enseñanza de una L2.

Para Sánchez Pérez (1993) y Ellis (1992 *apud* Avelar Filho, 2001) a lo largo de la historia también se ha adoptado denominaciones conocidas e incluso populares como:

- Método psicolingüístico
- Método de la doble traducción
- Método homeopático
- Métodooestructuroglobal audiovisual
- Método nocional funcional
- Método comparativo
- Método cognitivo
- Método de la lectura
- Método de la respuesta física integral
- Método conversacional
- Método lingüístico
- Método del sentido común o método silencioso
- Método de las series (Gowin)
- Método interlinear
- Método de la vía media
- Método de la naturaleza
- Método de la Escuela de Port Royal
- Enfoque por la lectura
- Enfoque cognitivo
- Enfoque humanístico
- Enfoque comprensivo
- Enfoque lexical, etc.

Por otro lado, Sánchez Pérez (1993) presenta un sinfín de métodos que se identifican con el nombre de su autor, como:

- ✓ El Método Saber
- ✓ El Método Velita
- ✓ El Método Pestaloziano
- ✓ El Método Mangold, etc.

Como son muchos los métodos, enfoques y movimientos metodológicos por los que pasaron varias generaciones de aprendices sugerimos un modelo de división didáctica más que histórica de ellos. Además, por su número y multiplicidad vamos a contemplar sólo los más conocidos, estudiados y analizados por otros autores. La primera fase de nuestra división la llamaremos “La era de los métodos” cuando, sólo se hablaba en “métodos”. En la segunda fase: “La era de los enfoques” se pasó a denominar a dichos movimientos por el vocablo “enfoques”. Y por fin, en el tercer estadio: “La era de la revolución cognitiva y humanística”, las teorías de corte cognitivista y humanística pasaron a protagonizar el campo científico en la Educación. Así, deglosamos estos movimientos del siguiente modo:

<b>E R A S</b>	<b>La era de los métodos</b>
	a. El Método Tradicional
	b. El Método Directo
	c. El Método Audiolingual
	<b>La era de los enfoques</b>
	a. El enfoque Oral Situacional
	b. El enfoque Natural
	c. El enfoque Comunicativo
	d. El enfoque por Tareas
	<b>La era de la revolución cognitiva y humanística</b>
	a. Respuesta Física Total
	b. El Aprendizaje Comunitario o Tutelado
	c. La Vía Silenciosa
d. Sugestopedia	

**Cuadro 16** - Las eras metodológicas

Esta perspectiva de análisis de los métodos obedece tan sólo a un criterio didáctico y no cronológico de los movimientos, puesto que no son “períodos”, sino etapas en las que se descubren cosas nuevas, por medio de la enseñanza/aprendizaje como: aspectos de orden metodológico, cognitivo, afectivo y mental.

No obstante, la profesora Ana Rico Martín (2005) nos presenta un modelo de agrupamiento de las metodologías aún más simplificado. Según ella, existen tres tipos de métodos o enfoque generales sobre la naturaleza de la lengua, a saber:

- 1- **De tipo estructural** (ej: Audiolingüismo, Respuesta Física Total –RFT– y Vía Silenciosa). Es el primero y más tradicional, el que considera a la lengua como un sistema de elementos estructurados de manera que codifiquen el significado, métodos en particular.
- 2- **De tipo funcional** (ej: Nocio-funcional/ comunicativo). Aquí la lengua es vista como un medio de expresión de un significado funcional. Estos tipos se basan en la semántica y la teoría comunicativa, donde importa más el significado y la función, no la forma y estructuras gramaticales.
- 3- **De tipo interactivo**. Este modelo considera la lengua como vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre individuos. Aquí se valoraría el papel de la lengua en las relaciones sociales, los tipos de movimientos, de actos, la negociación y la interacción de los intercambios conversacionales.

De todas maneras, Rico Martín (*op. cit.*) en su artículo “De la competencia intercultural, al hablar del componente sociocultural en algunos métodos de enseñanza de una lengua extranjera” hace un resumen de tan sólo ocho propuestas metodológicas, que, según ella, son las que tuvieron más aceptación en las últimas décadas, a saber:

- 1- El enfoque oral/ y la Enseñanza situacional de la lengua – años 50 y 60
- 2- El Método Audiolingüístico
- 3- La Enseñanza Comunicativa de la lengua
- 4- La Respuesta Física Total
- 5- La Vía Silenciosa
- 6- El Aprendizaje Comunitario de la Lengua
- 7- El Enfoque Natural
- 8- La Sugestopedia

En suma, Unamuno (2003:125 *apud* Rico Martín, 2005:91) nos resume así la función y sentido del estudio de las diversas metodologías:

Es importante (...) poner a disposición de quienes aprenden no sólo situaciones y usos comunicativos (orales y escritos) que actúen como modelos sino herramientas de análisis de dichas situaciones y usos, lo que les permitía ir adquiriendo autonomía en la adecuación lingüística que exige su participación social.

La tabla siguiente muestra la relación entre los diferentes tipos de metodologías, variables afectivas y tareas desarrolladas o no en ellos. Este cruce de datos sirve para predecir en qué movimiento se pasó a plantear este tipo de aspectos de carácter afectivo-emocional, cómo eran trabajados, haciendo una radiografía de métodos y actividades desarrolladas. Con esto, descubrimos que las variables afectivas, un tema que se viene planteando con mucha fuerza actualmente, ya eran consideradas desde el entonces Método Directo, considerado “afectivamente adecuado” pasando a tener más fuerza en los enfoques más humanistas como Vía Silenciosa (*Silent Way*) o “Método Silencioso”, Aprendizaje Comunitario o Tutelado y Sugestopedia.

Al analizar más detenidamente la tabla, notamos que ya desde los métodos más orales se observó la influencia de estas variables. Sólo a partir del “Enfoque Oral” con las teorías de Krashen, que la afectividad fue considerada y analizada en términos más formales. Variables como la ansiedad pasaron a ser muy consideradas a partir de la Respuesta Física Total, donde creían en un mejor aprendizaje reduciéndola al máximo. La autonomía en el aprendizaje solamente en la era del “Enfoque Comunicativo” se planteó debida y formalmente. La autocorrección ha sido muy considerada a partir de la “Vía silenciosa” y en el “Enfoque Comunicativo/ Tareas”. No obstante, sólo a partir del Aprendizaje Comunitario tutelado se considera al alumno/a como una persona completa con sentimientos y opiniones, además de capacidad cognitiva.

El estudio de las diversas metodologías nos sirve para poder elegir qué método, enfoque, técnica o actividad es la más adecuada a determinado grupo según sus habilidades naturales y objetivos. Al ofrecerles una multiplicidad de metodologías variadas se les permitirá a los aprendices a elegir su mejor forma de aprender según su estilo cognitivo de aprendizaje. Según Alonso Tapia y Cartula Fita (2003:1119) para cada momento (ocasión o situación) hay una metodología más eficaz que puede resultar en el aumento de la motivación: “En cada momento debemos utilizar la metodología que nos parezca más directa, más eficaz o más enriquecedora y, sobre todo, más motivadora”.

A continuación veremos un cuadro donde de manera resumida se puede contemplar cómo eran tratadas las variables afectivas en algunas de las más destacadas metodologías de idiomas:

<b>Métodos-Enfoques</b>	<b>Desarrollo de la Autonomía</b>	<b>Importancia dada a la ansiedad</b>	<b>Énfasis en la Afectividad y Sentimientos</b>	<b>Seguridad y Motivación</b>
<b>Tradicional</b>	-Casi nulo. No se comprueban estudios sobre la autonomía en esta época	-No se comprueban estudios sobre la ansiedad	-No se comprueban estudios sobre la afectividad	-Más seguridad que motivación
<b>Directo</b>	-No está comprobado	-No era tratada formalmente, pero como había prioridad a la práctica oral, puede que muchos alumnos se sintieran ansiosos	-Relación profesor-alumno casi de amistad -Método afectivamente adecuado	-El alumno se sentía seguro pues el profesor estaba más disponible, además de sentirse más motivado por la mayor relevancia dada a los aspectos culturales
<b>Audiolingual</b>	- Utilización de un aparato de sonido, grabadora para estudio individualizado -No se consideraban estilos de aprendizaje	-Mínima importancia -Se felicitaba al estudiante que daba una respuesta adecuada	-Interacción profesor/estudiante -Errores corregidos rápida y exhaustivamente -Insatisfacción pues se repetía sin comprender	-Los estímulos impulsaban a los estudiantes a hablar
<b>Comunicativo</b>	-Muy considerado incluso se recurre a la autocorrección	-Las teorías de Krashen no están relacionadas directamente pero son compatibles. -El profesor es responsable de disminuir el filtro afectivo	-Se da la oportunidad los estudiantes de expresar su opinión. -Atmósfera afectiva -Ambiente agradable	-Se contemplan aspectos culturales -Muestra de lengua materna y auténtica -Posibilidad del alumno ser creativo
<b>Respuesta Física Total (RFT)</b>	-Poco a poco el profesor se libera hasta que los alumnos sean los responsables de dirigir la obra	-Gran importancia - Reduciéndola al máximo se mejora el aprendizaje/ adquisición	-Se tiene en cuenta lo sentimental de los alumnos -Se evita el estrés y la ansiedad -Objetivo: que el alumno se divierta aprendiendo	-Se coordinan habla con acción
<b>Enfoque Oral Situacional</b>	-Ninguno, pues el estudiante era manipulado por el profesor	-Baja, pues el papel del profesor era de manipulador	-El estudiante no crea, sólo imita y esto puede ser monótono y aburrido	-El estudiante no tiene control sobre el contenido de aprendizaje
<b>Aprendizaje Comunitario</b>	-Baja autonomía debido a mucho asesoramiento psicológico	-Gran comprensión del profesor de las dificultades y temores de los alumnos, rebajándoles la ansiedad	-Se evitan los sentimientos negativos -Técnicas de asesoramiento psicológico -Se consideran los sentimientos, opiniones y capacidad cognitiva de los alumnos	-No tan alta -Habría que evitar la competencia
<b>Enfoque Natural</b>	-Práctica fuera de clase lo que genera mayor autonomía	-Input comprensible -Otras destrezas anteceden la expresión oral	-Los factores afectivos tienen fuerzas primarias	-Se debe crear un clima motivador -Mínima corrección
	-Se consideraba mucho la autonomía/ Independencia con	-Baja ansiedad pues no se solían hacer exámenes	-Se podían expresar sentimientos, opiniones y	-Se motivaba a los alumnos con tarjetas y códigos de colores



<b>Vía Silenciosa</b>	relación al profesor -Capacidad de autocorrección -Alumno: responsable de su propio aprendizaje		percepciones -Siempre se preguntaba por el estado de ánimo	
<b>Sugestopedia</b>	-Baja autonomía: se debe tener demasiada confianza en el profesor, infantilización	-Baja: se evita la inhibición y limitaciones al máximo. -Siempre se debía saber lo que se estaba haciendo	-Es afectivamente favorable y el estudiante no se siente amenazado. -Se desbloqueaban barreras psicológicas que perjudicaban el aprendizaje	-Ambiente agradable para favorecer la relajación. -Atmósfera receptiva para el aprendizaje
<b>Enfoque por Tareas</b>	-Alto. Sobre todo en la realización de las tareas, selección de material. -Tareas que desarrollan la autonomía y responsabilidad ante el aprendizaje -Aprender a aprender	Baja, pues antes de la tarea final el alumno se acostumbraría a realizar las tareas intermedias;	Alta, pues se trabaja aspectos como la motivación, autónomamente	-Alta motivación pues el alumno es partícipe del proceso de planificación y aporte de materiales; -Mayor libertad de creación

**Cuadro 17** – El tratamiento de las variables afectivas

### 1.2.2 Por un enfoque integrador en la enseñanza de lenguas

Para elegir una determinada metodología conscientemente el profesor o la profesora debe hacer un diagnóstico sobre el contexto de enseñanza donde está inserto/a, sobre el alumnado en particular y hasta de sí mismo, además de sus creencias e ideales para lograr hacer la elección correcta. Según Sánchez Pérez (1993:8):

Utilizar una metodología en la clase de idiomas equivale a elegir un camino determinado para la docencia, frente a otros posibles a que el profesor tiene opción. Pues bien, la elección consciente y razonada, así como la configuración de un camino o método a través del cual se pretende la consecución de objetivos concretos se lleva a cabo tomando en consideración tres ejes:

- La naturaleza y características de la lengua objeto de enseñanza, junto con las creencias respecto a ella.
- Las características de los objetivos que pretenden alcanzarse (concretados en el contenido que debe aprenderse).
- Los instrumentos, medios o técnicas de que nos valdremos para alcanzar tales objetivos.

También el autor defiende que los tres ejes tienen cierto grado de autonomía y que mantienen un alto grado de interrelación o interdependencia. Aboga que las

convicciones y creencias suelen dar origen al componente teórico y pueden tener diversos principios y fuentes. Como se trata de la enseñanza de lenguas la primera pregunta que se debe hacer es sobre el concepto de la naturaleza de la lengua y conforme la respuesta dada se puede llegar a una cadena de conclusiones de las que han partido, los métodos y las técnicas que se han pretendido aplicar en la clase. Así, surgen preguntas como:

- *¿Qué es la lengua?* –punto de vista de la lingüística–.
- *¿Cómo se puede enseñar mejor, lograr un mayor grado de eficacia en la docencia?* –punto de vista de la pedagogía–;
- *¿Cómo se desarrolla en el hombre el proceso de aprendizaje?* –punto de vista de la psicología–.

Para Sánchez Pérez (1993) teniendo en cuenta el orden histórico y de importancia los métodos y enfoques siguen la siguiente división por planteamientos:

- 1º - Gramática/ lingüística
- 2º - Pedagogía
- 3º - Psicología

Nuestro trabajo se centra en el tercer punto, es decir, la psicología, pues ella juega un importante papel en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Sánchez Pérez distingue **aprendizaje** de **enseñanza** (1993:11):

Es ilustrativo tomar en consideración que tanto la gramática como la pedagogía se han centrado prioritariamente en la enseñanza (protagonismo del profesor o profesora y de los materiales utilizados), mientras que la psicología especialmente en las últimas décadas, ha puesto el énfasis en el aprendizaje (protagonismo del alumno/a), en todas sus vertientes (motivación, actitud, estrategias de aprendizaje, etc.)

Sánchez Pérez (1993:8) no cree que sea suficiente contentarse con la diferenciación entre enfoque, método y técnica (Anthony, 1983). Coincide con Richards y Rogers (*op. cit.*), pero con algunas restricciones:

La propuesta de Richards & Rogers (1990:15) es más completa, si bien los términos enfoque, diseño y procedimiento (“*approach, design and procedure*”) no

son quizás suficientemente (*sic*) representativos de los que en ellos quiere implicarse. (...) Desde luego parece excesivamente restrictivo reducir el concepto de método a las actividades o técnicas (Nunan, 1988:77) de que nos valemos en la práctica, ya que éstas, en definitiva, se diseñan y elaboran en razón de lo que queremos lograr y de las bases de partida (teoría) sobre las que nos apoyamos.

Sánchez Pérez (*op. cit.*) defiende que la cuestión del método está lejos de poder ser reducida a formulaciones simplistas como la utilización de unas u otras técnicas, utilización de materiales auténticos, aplicación de determinadas teorías lingüísticas, etc.

Según Sánchez Pérez (1993:5-7) actualmente estamos muy habituados a términos como “el Método Directo”, “El Método Tradicional”, “el Método Audiolingual o Audio-oral”, “El Método Comunicativo”. Sin embargo, cuando un profesor o una profesora dice que está usando el “Método Directo”, ¿qué se está diciendo exactamente? Así nos contesta el autor:

La experiencia de lo que se hace en las aulas avala la sospecha de que no todos utilizan esa y otra denominación significando realidades y matices, no ya idénticos, sino a veces ni siquiera similares. En una investigación llevada a cabo regionalmente entre profesores de inglés de enseñanza secundaria (Pallarés, 1998), la contradicción entre lo que los profesores hacen realmente en clase y lo que afirman que quieren hacer es muy significativa.

Para Sánchez (2000:14) el gran problema de la enseñanza de lenguas sería el cómo se usa la gramática en clases de idiomas.

(...) todas las grandes controversias sobre cómo enseñar idiomas se han centrado en torno a si la gramática debe tener mayor o menor protagonismo(...) Tres de las grandes corrientes metodológicas – metodología audio-oral, gramatical y comunicativa – no podrían entenderse bien sin tener en cuenta el peso decisivo que ha desempeñado el componente lingüístico en la metodología definida.

También destaca la ausencia de homogeneidad de criterios en los que los protagonistas de cada uno de estos métodos entienden por método. Según Mackey (1965: 156 en Sánchez Pérez 1993:6) esto se debe al hecho de que los tratadistas “se limitan a un solo aspecto de lo que constituye un tema complejo, implicando que este aspecto es lo que importa realmente (...) un método debe incluir lo que incluye todo tipo de enseñanza, sea de aritmética, de astronomía, de música o de matemáticas”. Así, un

método debe resultar en una simbiosis entre los materiales que se enseñan, el docente y el discente. Para Sánchez Pérez (1993:7):

El análisis que lleva a cabo parece dejar claro que el énfasis recae sobre los materiales docentes, con lo cual Mackey no se libera de lo que en los años sesenta se entendía por método dentro del enfoque audiolingual, de corte estructuralista y conductista y hermanado con el constructivismo en pedagogía (...)

Richards y Rodgers (1998) nos describen la diferencia entre “enfoque”, “método” y “técnica”: el enfoque está en el nivel de los supuestos, y las **creencias** sobre la lengua y su aprendizaje; el método, en el nivel de la **práctica**, y donde se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido y su orden; y las técnicas están en el nivel en que se describen los **procedimientos** de la enseñanza. Ya para Almeida Filho (2001:19) el método o metodología se toma como “un conjunto de ideas que justifican el enseñar de una cierta manera, es decir, un método”. Incluso añade que el concepto de enfoque es más amplio que el propio método por referirse además a la planificación, a los materiales y al control del proceso por medio de las evaluaciones.

A continuación ofreceremos un diagrama en el cual, de manera esquemática, se intentó armonizar los conceptos de método, enfoque y técnicas y demás elementos y subelementos que conforman la metodología.

El enfoque es más amplio y abstracto que la metodología por dirigirse no sólo al método sino también a las otras tres dimensiones de materialidad de la enseñanza, a saber, la de la planificación tras la determinación de los objetivos, la de los materiales (que se eligió o se produjo) y la del control del proceso mediante evaluaciones.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> “A abordagem é mais ampla e abstrata do que a metodologia por se endereçar não só ao método, mas às outras três dimensões de materialidade do ensino, a saber, a do planejamento após a determinação dos objetivos, a dos materiais (que se escolhem ou se produzem) e a do controle do processo mediante avaliações. (Almeida Filho, 2001:19)”.

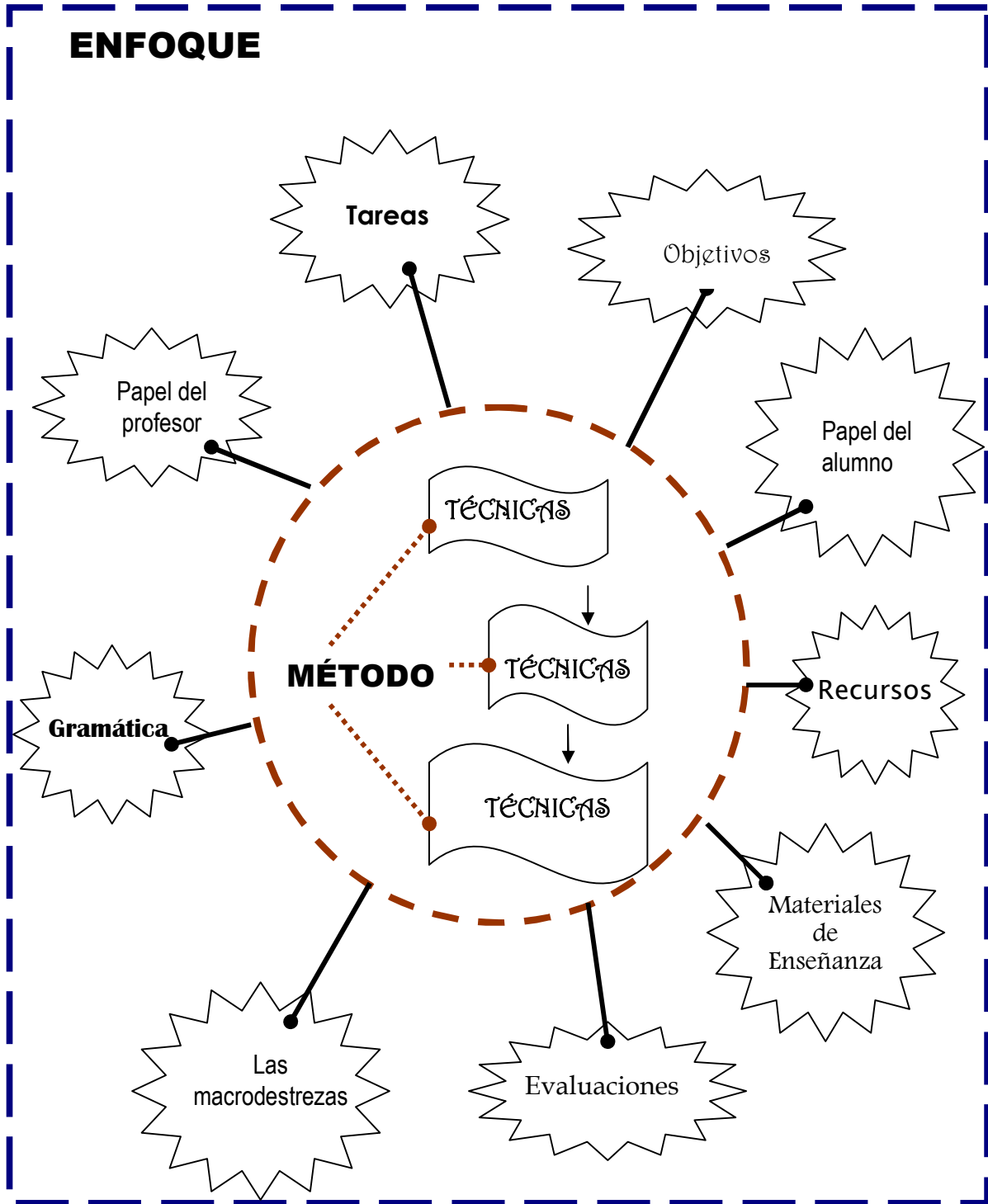


Figura 7 – Enfoque, método y técnicas

### 1.2.3 Enseñanza frente a aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, desde el punto de vista psicológico, puede caracterizarse por las frustraciones, la falta de motivación o de interés y la baja autoestima. En general, los factores que dificultan la adquisición/aprendizaje formal de la lengua extranjera acarrear consecuencias como el abandono, no sólo a la hora de “enseñar” -papel del/ de la profesor/a- sino también a la hora de “aprender” –papel del/ de la alumno/a–. Así es que, en primer lugar, hay que diferenciar “enseñanza” de “aprendizaje”.

El Diccionario de la Real Academia Española (2001) define enseñanza y aprendizaje como:

#### **Enseñanza.**

1. f. Acción y efecto de enseñar.
2. f. Sistema y método de dar instrucción.
3. f. Ejemplo, acción o suceso que sirve de experiencia, enseñando o advirtiendo cómo se debe obrar en casos análogos.
4. f. pl. Conjunto de conocimientos, principios, ideas, etc., que se enseñan a alguien.

Según la *Grande Enciclopèdia Barsa* (2004:415), etimológicamente enseñar (en latín *insignare*) significa “señalar”, “mostrar algo a alguien”, lo que supone una acción por parte de quien enseña, el docente, sin que exista necesariamente una relación con el discente, es decir, el que recibe la enseñanza. Desde el punto de vista didáctico, entretanto, la enseñanza moderna busca el perfeccionamiento del individuo también por el aprendizaje.

#### **Aprendizaje.**

(De *aprendiz*).

1. m. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.
2. m. Tiempo que en ello se emplea.
3. m. *Psicol.* Adquisición por la práctica de una conducta duradera.

Así, la enseñanza y el aprendizaje constituyen, por lo tanto, las dos fases del proceso de adquisición de conocimientos, cuya manifestación es la instrucción alcanzada en un determinado momento.

De esta manera, el estudio de las variables afectivas y su aplicación está más relacionado con el ámbito del aprendizaje; es decir, con el alumno (o alumna), sin olvidar, claro está, el papel de la profesora o del profesor. Estos conceptos, en la actualidad, se consideran indisociables. Pensamos que es válido, actualmente que una profesora o profesor no solamente deba pensar en su forma de enseñar, es decir, en su actuación, sin que tenga en cuenta el “cómo sus alumnos y alumnas aprenden”.

Así, Williams y Burden (1999:11-12) consideran estos dos principios fundamentales:

Las concepciones que tienen los profesores sobre lo que significa el aprendizaje y lo que afecta al mismo influirán en todo lo que hacen en el aula. Al mismo tiempo, con el fin de tomar decisiones sólidas en su diaria labor educativa, los profesores tienen que ser conscientes de las creencias que sostienen acerca de la enseñanza y del aprendizaje.

Se comprueba que para los autores es importante que los/las docentes, como participantes del “proceso de enseñanza-aprendizaje”, deben ser conscientes de su trabajo, así como de sus creencias sobre el concepto de aprendizaje, ya que este hecho afectará sus diversas decisiones con respecto a su forma de enseñar, decidir qué estrategia usar, qué ejercicio es más apropiado y en qué momento están preparados para ello.

De acuerdo con Bordenave y Pereira (2004: 39-40), aprender es una actividad que ocurre en el alumno y que es realizada por él mismo. Además, afirma que nadie puede aprender por otro y que el docente no puede obligar al estudiante a aprender.

Según Acosta Padrón (1996:44) la enseñanza contemporánea de lenguas se sostiene sobre bases psicológicas y lingüísticas. Nuestro trabajo pretende analizar el papel de la dimensión afectiva, es decir, partiendo de las bases psicológicas del aprendizaje.

De acuerdo con esta autora, las teorías lingüísticas como la de “competencia comunicativa” (Hymes, 1972), “los actos del habla” (Searle, 1961), el “contexto” (Richards, 1980) y el paradigma funcio-formal, están relacionados con la ENSEÑANZA de lenguas, la actuación del/ de la profesora, mientras que las teorías

“conductista”, “cognitiva” y “afectiva” están ligadas al APRENDIZAJE. Según la autora, estas teorías lingüísticas de la comunicación no son suficientes, es necesario conocer las otras (conductiva, cognitiva y afectiva).

Según Williams y Burden, (1999:15), la visión de que la enseñanza la lleva a cabo una única persona (en ese caso, el/la docente a un grupo de estudiantes) es simplificada, pues no se tiene en cuenta el complejo proceso que supone la interacción entre las diversas variables implicadas ni las intenciones y acciones del profesor, sus creencias y la personalidad, la cultura y los conocimientos de los alumnos, su bagaje cultural, el ambiente de aprendizaje, etc. Para los autores, un educador eficaz tiene que ser consciente de estas complejidades y del proceso de enseñanza-aprendizaje para capacitar a sus estudiantes dentro y fuera del aula.

Como apunta Acosta Padrón (1996), ninguna de las tres teorías por si sola puede fundamentar la enseñanza contemporánea de lenguas una vez que hay que considerar que el alumno es un ser humano biológico y social que *piensa, actúa y siente* (cognición, comportamiento y afectividad).

Según la teoría conductista, la fórmula clásica de la relación estímulo-respuesta (E-R) sirve para formar el hábito mediante la ejercitación mecánica y el reforzamiento. Por otro lado a los cognitivistas no les interesa cómo actúa el hombre, sino cómo piensa, su máxima expresión es el aprender haciendo –principio metodológico del enfoque comunicativo–.

Así es que la teoría cognitiva enfatiza el papel de la conciencia en la actividad humana y centra su análisis en los procesos psíquicos del hombre y no en cómo actúa –saber lo que se está haciendo: la importancia de conocer el objetivo y métodos de la actividad de aprendizaje.

La teoría afectiva, también conocida como humanista, centra su atención en los sentimientos, necesidades e intereses de cada alumno/a, considera la dimensión emocional, activa y creativa de ellos/ellas.

Acosta Padrón (*ibid.*) argumenta que un enfoque holístico, integral o global, debe tener en cuenta las tres teorías. Esta concepción integrada tampoco puede olvidar el papel del profesor, quien tendría que buscar ejercicios y procedimientos que involucren al alumno en un proceso de comunicación aproximándolo a la realidad.

Muchos de los métodos, enfoques y técnicas tuvieron su origen en una de estas teorías conforme vamos a ver más adelante.



Williams y Burden (1999:16) afirman que otra distinción que tiene que darse es entre *aprendizaje* y *educación*. El aprendizaje forma parte del proceso educativo. Según ellos, el aprendizaje para ser verdaderamente educativo debe ofrecer un valor y sentido más amplios para la vida del alumno. Para los autores:

Una consecuencia que lleva aparejada la falta de distinción entre aprendizaje y educación es que muchas actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en los centros escolares no son necesariamente educativas: carecen de un valor real para la vida del alumno (...) en el campo de la enseñanza de idiomas, muchas tareas de aprendizaje de lenguas tienen poco interés personal o relevancia para los alumnos y poseen una trascendencia educativa limitada más allá de la tarea misma.

Así es que la incorporación de estrategias afectivas en el plan de clase de cualquier profesor o profesora de lenguas torna su forma de enseñar/ aprender más educativa si tiene en cuenta los intereses de los/las alumnos/as. Sus tareas serían “tareas holísticas” pues no se reducirían a una simple actividad de aprendizaje. Así, se destacaría el papel de las tareas bajo este enfoque más humanista de la enseñanza de lenguas extranjeras.

#### **1.2.4 Cultura frente a estilos cognitivos**

La cultura es un concepto muy complejo por lo que no vamos a profundizar en ello en este trabajo, tampoco este es uno de nuestros objetivos generales. Según García García (2008):

[La cultura] Abarca un amplio número de ideas que delimitan las características que tienen en común los miembros de una misma comunidad y que los une en las visiones del mundo sobre diversos temas, actitudes y comportamientos caracterizándolos frente a otras comunidades culturales.

Es sabido que la cultura influye en la forma de ser y en la personalidad de los individuos. Reid (2000) ha estudiado las relaciones entre los estilos de aprendizaje, es decir, en su idiosincrasia y los factores idiosincrásicos de cada cultura. Muchas veces estas relaciones pueden conducir a visiones estereotipadas o típicas, pero hay que estar atento a la variedad.

Especialmente en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, los profesores y profesoras deben ser sensibles a la diferencia entre conducta, preferencias típicas y el estereotipo de los estudiantes. Al fin y al cabo, dentro de un grupo cultural es casi seguro que las variedades entre los individuos serán tan grandes como sus puntos en común.

Barnlund, 1975 (*apud* Reid, *op.cit.*) describe a los estudiantes japoneses de inglés con las siguientes características: reservados, serios, prudentes y centrados en una toma de decisiones, consecuencia de su proceso de escolarización. Los profesores y alumnos norteamericanos, por otro lado, presentan confianza en sí mismos, franqueza, informalidad, espontaneidad y actitudes gregarias. No obstante, también reconoce que hay “norteamericanos” que son planificadores y reservados, que interactúan con dificultad en el aula y que prefieren la cooperación y la armonía frente al conflicto y el enfrentamiento y conocemos alumnos japoneses que son gregarios y que tienen seguridad en sí mismos, que son directos y decididos, y que disfrutan discutiendo más que elaborando consensos.

En definitiva, no sólo los estilos cognitivos o de aprendizaje, influyen en el fracaso o éxito del proceso sino también, los rasgos de la cultura, lo que nos conduce, como profesionales de la enseñanza de idiomas, al desarrollo de una competencia intercultural. Para García García (*op. cit.*):

(...) el enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, posibilita el análisis de contenidos culturales, valores, creencias e ideas intrínsecas en el aprendizaje de un idioma, atiende a factores afectivos, cognitivos y situacionales y fomenta la competencia intercultural con la que el individuo puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales.

### **1.2.5 Por un proceso de cambio de paradigmas**

Reid (2000: 322) reconoce que la clave de la educación está en el cambio. Y que todo este proceso no es fácil y cuanto más numerosos o complejos sean los cambios, más tiempo y recursos necesitan y que los profesores son los principales agentes de estos cambios. Para él, hay que hacerles saber a los profesores que “el cambio ocurre primero en el individuo y sólo después en las aulas, en las instituciones y en los países”.

El mismo autor diferencia conversión (cambio real) de comportamiento (cambio temporáneo), además considera: “Si queremos que nuestros alumnos se conviertan [subrayado nuestro] en personas que aprenden durante toda la vida, entonces debemos procurar un cambio que sea cognitivo y afectivo a largo plazo”.

Por lo tanto dice que hace falta conocer los modelos de las fases de cambio:

FASE	REACCIÓN TÍPICA	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN
Conciencia (bostezo)	“No me interesa mucho”	Presentar sin exigir
Información	“¿Qué significa?”	Responder pregunta
Personal	“¿Qué ventajas tiene?”	(Fase crucial) empatía
Control	“¿Cómo puedo hacerlo?”	Tiempo, recursos, apoyo
Consecuencias	“¿Cómo lo hacen los demás?”	Oportunidades de compartir
Colaboración	“¡Yo lo hice y funciona!”	Uso para convencer a otros
Reorganización	“Tengo otra forma mejor de hacerlo”	Animar

Cuadro 18 - Visión general del proceso de cambio

Así, Reid (2000:323) tras algunas consideraciones con relación al papel del profesor afirma que “los profesores también tienen la responsabilidad de preguntar a sus alumnos por sus cualidades de aprendizaje y después escuchar”. Además cita también a Guiad, (1994): “El profesor que cree que comprende de verdad la importancia de la afectividad en el aula y que cree que todos los alumnos son capaces de aprender puede ofrecer oportunidades de éxito a todos ellos”.

Así, el éxito del alumno o alumna no depende tan sólo de él según su nivel de autonomía, etc. También es responsabilidad del/ de la docente, que tomen conciencia de sus capacidades y debilidades y de sus estilos cognitivos.

En respuesta a la falta de autonomía del estudiante se debería proporcionar al alumnado estrategias de aprendizaje, hacerles conocer sus propios estilos de aprendizaje y ampliarlos en un proceso continuo de andamiaje: este es el verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual modo nos corrobora Vera Batista (1998):

El alumno se puede llegar a convertir dependiendo de la actitud del profesor en relación con su autonomía, en co-responsable junto al profesor, en el proceso de planificación, desarrollo evaluación del currículum. El hecho de compartir papeles hace que profesores y alumnos puedan imponer y distribuir responsabilidades que antes estaban bien diferenciadas. Una de las responsabilidades mayores es la de

tener conciencia acerca del propio proceso de aprendizaje y de las estrategias desarrolladas, es decir, cómo se aprende.

Reid (*ibid.*), en definitiva, aboga por la necesidad de que el alumno pueda tener conciencia de la afectividad en el aula para que pueda mejorar su propio desempeño, forjando unas bases sobre las cuales construirá su aprendizaje teniendo como consecuencia la mejora de su propio desempeño.

Opina el autor (*ibid.*) que el alumno informado es capaz de articular sus necesidades, tanto afectivas como cognitivas, de resumir estilos y estrategias, y de ofrecer sugerencias que sean de interés para aumentar su actuación. Para tal fin, primero hace falta que las profesoras y los profesores dominen estas teorías para trabajar con los alumnos y alumnas todos estos conocimientos y que también aquél o aquélla, esté automotivado/a para ello. En primer lugar, el/la docente debe creer en la eficacia de estos procedimientos teóricos para poder aplicarlos en la práctica con su alumnado para que pueda obtener los resultados esperados.

### 1.3 BREVE RECORRIDO POR LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BRASIL

Es sabido que la lengua española y la lengua portuguesa, oficial en Brasil, tienen muchos puntos en común una vez que provienen del mismo origen, además de compartir algunas fases de su evolución. Así, a un estudiante lusoparlante le resulta relativamente fácil entender el español tanto oral como escrito, sobre todo el español escrito. Por lo tanto, como apunta Dejuán Espinet (1997:9) “Es frecuente también, por la misma razón, que algunos alumnos sin gran motivación para el estudio de lenguas extranjeras deciden estudiar esta lengua y no otras”.

Según Rafael Fernández Díaz (1993:16-17) y (1995:121 *apud* Tenorio-Mejía (1998: 83) el español, como idioma internacional, ocupa la segunda posición en importancia por número de hablantes y por su distribución (lengua materna de 21 países), al poseer, por lo tanto, un valor instrumental significativo, debido a la facilidad de comunicación que ofrece con millones de personas, además de servir de instrumento de trabajo, de integración regional, cultural y económica.

Según Tenorio-Mejía (1998) basado en datos presentados en el “Mapa Lingüístico de la Lengua Española en Brasil”, el avance de la demanda por el idioma en territorio brasileño es positivo. Además, está basado en múltiples autores como Amaral y González (1991:22-30); Auda, Hágale T. R. (1993:20); Monteiro, Carmen R.M. (1994:53-57); Lopes (1996:13); Núñez Sánchez y Álvarez Parada (1994:186-191); Rojas Osorio, Ester M. (1994:51-61); Silva y Schalatter (1995:263-266); Masip Viviano (1995: 9-20) *et al.*, citando los más recientes en su estudio sobre la evolución que ha tenido la lengua española en Brasil. Desde luego, según este autor, hay algunos factores “facilitadores” y otros “dificultadores” para la mayor propagación del idioma de Cervantes en tierras brasileñas. Entre los principales elementos facilitadores tenemos:

- La quiebra del monolingüismo;
- La creación e implantación de los Centros de Estudios de Lenguas (como los CIL –“Centros Interescolares de Línguas”–);
- La **motivación e intereses de los estudiantes**;
- Pocos problemas de comunicación desde las primeras etapas;
- Selección y formación de profesores, e incentivos para la docencia;
- Oferta y producción de material didáctico.

Entre los aspectos “facilitadores” se destaca: “Motivación e intereses de los estudiantes”. Esta motivación es intrínseca pues no depende de factores externos para su desarrollo. No obstante, también hay por parte del gobierno un cierto grado de motivación pues incentiva el estudio de la lengua española debido a un acuerdo del MERCOSUR<sup>29</sup> entre Brasil y los países de América del Sur. También nos interesa el punto: “Pocos problemas de comunicación desde las primeras etapas”, una vez que el español y el portugués son “lenguas hermanas”, provenientes de la misma familia neolatina, o sea, descienden del mismo tronco -el latín-. Así, los brasileños no tendrían muchas dificultades en la etapa “estadio inicial” del curso en comparación con otras lenguas extranjeras modernas, ya que el 85% del léxico del español y del portugués coinciden. No obstante, en etapas superiores, estas dificultades aparecerán así como las interferencias de la lengua materna en la pronunciación de ciertos fonemas y en la escritura, muchas de las cuales ya están fosilizadas.

Según Hoyos-Andrade (1993 *apud* Paramos Cebej, 2002) no se puede enseñar el español siguiendo los mismos esquemas o parámetros, ni tampoco el ritmo utilizado para enseñar el inglés o el francés. De esta manera, estamos de acuerdo con Gallardo (1999:75) al hablar del enfoque comunicativo, pues defiende que: “no debemos olvidar que la lengua que se tomó como modelo para la conceptualización del enfoque comunicativo fue el inglés, cuya complejidad morfosintáctica no puede compararse con la del español”.

Como los aspectos dificultadores sobrepasan en mucho a los facilitadores, según destaca Tenorio-Mejía (*op. cit.*), solamente vamos a comentar aquellos que nos sirven para nuestra investigación. Para nosotros son sumamente importantes los siguientes factores:

- Insuficiencia de la remuneración del profesor;
- Falta de preparación de algunos profesores, sea de carácter lingüístico sea de carácter metodológico;
- La falta de una mayor integración entre las entidades culturales españolas e hispanoamericanas con las escuelas públicas;
- La falta de prestigio del idioma, debido a su semejanza con el portugués;

---

<sup>29</sup> El MERCOSUR (Mercado Común del Sur) es la unión aduanera creada el 26 de marzo de 1991 mediante la suscripción del Tratado de Asunción por los siguientes países: Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay. Es el acuerdo internacional más importante en el que están involucrados estos países.

- La falta de análisis detallados de la producción individual del sonido.

Esta “falta de prestigio del idioma”, actualmente, es relativa según nos refuta Moreno Fernández (2005:21) pues este hecho puede deberse al fenómeno de contacto de lenguas próximas: la formación de la interlengua:

La proximidad de las lenguas española y portuguesa hace que se sienta la cultura en español como algo afín y, hasta cierto punto, propio, y fomenta la actitud favorable de los brasileños hacia la cultura hispánica. Si bien es cierto que esta misma proximidad puede llevar a la falta de motivación para estudiar y usar la lengua española, como ocurre en Portugal; no lo es menos que ante la necesidad o la obligatoriedad de estudiar una lengua extranjera, de las que pueden ser consideradas como más útiles, un hablante de portugués puede preferir el estudio del español al estudio de otras lenguas. Es frecuente encontrar brasileños que se consideran hablantes de español por el simple hecho de sentirse dominadores de unos pocos rasgos fonéticos o unidades léxicas. Esta confianza, unida a la facilidad de la intercomprensión, constituye un caldo de cultivo idóneo para la aparición de esa manifestación lingüística, tan voluble y heterogénea como pertinaz, a la que se da el nombre de *portuñol*. (*ibid.*)

Según Araujo (2007: 97) las instituciones educativas siempre han velado por la enseñanza de las lenguas extranjeras en las diversas etapas de la enseñanza. Para la investigadora, se han sucedido diversas leyes desde 1942 para beneficiar a estas lenguas extranjeras, lo que, por consiguiente también afectaba el español, ya considerado objeto de enseñanza en mayor o menor medida.

Ya Durão (1995 *apud* Tenorio-Mejía, 1998) nos habla que la historia de la enseñanza de lenguas modernas en Brasil data de 1854, pues las lenguas extranjeras eran consideradas transmisoras de la cultura además de instrumentos de comunicación.

Por otro lado, Esteves (1992 *apud* Paramos Cebey, 2002:2) destaca que en las escuelas secundarias de los estados se enseñaba el latín, el griego, y las principales lenguas modernas de la época como eran el francés, el inglés y el alemán, al lado de las lenguas clásicas. Desde este período hasta el final de la Primera República de 1945, se observa un “plurilingüismo” (latín, inglés, francés, español, etc.) en la enseñanza de lenguas extranjeras modernas.

Según datos presentados por Paramos Cebey (2002:2), en 1961 se modifica la “política de la pedagogía de las lenguas”, pasándose de una posición plurilingüista a una monolingüista, con el foco en el inglés. La ley 4024/61 determinaba la no-obligatoriedad de las lenguas modernas que pasaron a ser opción de las escuelas. De

acuerdo con Esteves (1992) era el fin, no solamente de la enseñanza del latín y del griego, sino también del francés, del alemán y, desde luego, del español. De todos modos, algunos estados siguieron enseñando el español como lengua extranjera.

Al final de la década de los 70 comienza una elevada proliferación de Proyectos de Ley abogando por el retorno de la obligatoriedad para la enseñanza de la lengua española en las escuelas. Más recientemente, en 1993, el entonces presidente de la República Federativa de Brasil, Sr. D. Itamar Franco, envió al Congreso Nacional de Brasil un Proyecto de Ley sobre la inclusión obligatoria, en el ámbito federal, del español en los currículos plenos de la enseñanza primaria y secundaria. No obstante, tan sólo en 20 de diciembre de 1996 es aprobada la Ley nº 9.394, de autoría de Darcy Ribeiro, que decreta la retomada de la enseñanza plurilingüista, ahora con una lengua extranjera obligatoria y otra opcional.

Según los Parámetros Curriculares Nacionales –PCN– (1999) del Ministerio de la Educación del gobierno de Brasil, aunque en este país la legislación de la primera mitad de este siglo ya indicara el carácter práctico que debería poseer la enseñanza de las lenguas extranjeras modernas esto no siempre fue seguido. Además, también destacan los factores dificultadores citados anteriormente como responsables de la no-aplicación de las leyes. Factores como el reducido número de horas reservado al estudio de las lenguas extranjeras y la carencia de profesores con formación lingüística y pedagógica, por ejemplo.

Así, en lugar de capacitar el alumno a hablar, leer y escribir en un nuevo idioma, las clases de Lenguas Extranjeras Modernas en las escuelas de enseñanza media, acabaran por asumir un aspecto monótono y repetitivo que, muchas veces, llega a desmotivar a profesores y alumnos, al mismo tiempo en que deja de valorar los contenidos relevantes a la formación educacional de los estudiantes.<sup>30</sup> (Ministério da Educação, 1999:147)

Además, los PCN (*op. cit.*) destacan que la predominancia del inglés en los currículos redujo mucho el interés por el aprendizaje de otras lenguas extranjeras y, por consiguiente, la formación de profesores y profesoras de otros idiomas. Cree el Ministério da Educação (1999) que el aprendizaje del inglés es fundamental en el mundo moderno, pero ésa no debe ser la única posibilidad ofrecida a los/las alumnos/as,

---

<sup>30</sup> Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um outro idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.



sobre todo, porque en los últimos años, se viene notando un creciente interés por el estudio del español. También destacan los PCN (*ibid.*) que no puede ser ignorado tal contexto, en la medida en que, en el Brasil actual, es de dominio público la gran importancia que el inglés y el español tienen en la vida profesional de las personas.

De esta manera, según nos resume Araujo (2007:98), desde el inicio de los años noventa se contempla una nueva fase en la historia de la enseñanza del español en Brasil: “Su perspectiva de norte a sur del país, sin sombra de duda, es prometedora y creciente día a día puesto que las lenguas extranjeras disponen de iniciativas legales que contribuyen a su desarrollo”

En la actualidad, prácticamente todas las universidades brasileñas ofrecen la opción de lengua española como lengua extranjera moderna en las pruebas de la Selectividad (los llamados “vestibulares”) y, en algunas, ya existe la Licenciatura en Lengua Española.

Recién cumplidos diez años el 24 de marzo de 1998, se celebró la inauguración del Centro de Recursos y Estudios Hispánicos de la Universidad de Brasilia, (UnB), junto al Departamento de Lenguas Extranjeras y Traducción como resultado del convenio que tiene la Universidad de Brasilia (UnB) y la Consejería de Educación de la Embajada de España, según datos brindados Paramos Cebey (2002).

Para Moreno Fernández (2005:18-19) actualmente, la lengua española en Brasil goza de auge y bonanza, además de prestigio. No obstante, todavía hacen falta recursos como materiales, profesorado y cursos para que esta situación se mantenga:

La situación del español al inicio del siglo XXI en Brasil es de bonanza, de auge y de prestigio. En este momento se vive un crecimiento espectacular de la demanda de cursos de español, con todo lo que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero: necesidad de material impreso y sonoro, necesidad de profesorado y de organización de cursos, por citar sólo algunas de las principales áreas implicadas.

No obstante, Moreno Fernández (*op. cit.*), entonces profesor del Instituto Cervantes de Chicago (EE. UU.) cuestiona el porqué de este auge, de esta bonanza y de este prestigio y por qué en tan sólo diez años la demanda por cursos de español experimenta un crecimiento potencial. El mismo autor atribuye esta actual situación prometedora a tres fenómenos básicamente:

- a) la creación del MERCOSUR (Mercado Común del Sur) en 1991;

- b) la aparición de grandes empresas de origen español (como Telefónica, Iberdrola, grandes bancos como los bancos Santander y BBVA – Banco Bilbao Vizcaya, etc.) y de estrechos lazos comerciales con España desde 1996;
- c) el peso y simpatía que goza la cultura hispánica entre los brasileños. El éxito que tienen la música y literatura hispánicas no sólo es un fenómeno en Brasil sino también lo es en el ámbito internacional, así como las demás manifestaciones artísticas y culturales como son la pintura, la gastronomía, los deportes, etc.

Según nos corrobora Araujo (2007:99), actualmente en Brasil, gran parte de las escuelas privadas incluyen el español en su currículo, debido a que desde 1998 casi todas las universidades del país, públicas y privadas vienen incluyendo en el “vestibular” (la prueba de selectividad) el examen de lengua española, que llegó a ser, en muchas de ellas, la lengua más solicitada por los “vestibulandos” o aspirantes a una plaza en una universidad. La autora (*op. cit.*) también nos comenta el proyecto de ley 3.987/00 que propone la obligatoriedad de ofrecer la lengua española como asignatura de Lengua Extranjera Moderna en las escuelas; así nos dice:

Lo más reciente a favor del español es el proyecto de ley defendido por el diputado Átila Lira (3987/00) recién aprobado por el Parlamento brasileño el 6 de julio de 2005, sobre la obligación de todos los centros de enseñanza secundaria de ofrecerlo en las escuelas. La norma consiguió ser aprobada debido a una enmienda con la que se invertían los términos: en lugar de ser obligatorio para el alumno estudiar español como segunda lengua, lo que va a ser imperativo es que las escuelas ofrezcan tal enseñanza y queda libre la decisión del alumno la posibilidad de cursarla o no. (Araujo, 2007:100)

Recientemente el 5 de agosto de 2005 se aprobó el proyecto de ley del diputado Átila Lira, refrendando así la ley, por el presidente de la República Federativa de Brasil, Luis Ignacio Lula da Silva. Para el referido diputado, la ley mantiene su relevancia en el escenario político brasileño por las razones abajo descritas. Según palabras del diputado<sup>31</sup>:

---

<sup>31</sup> El diputado Átila Lira también ha sido invitado a participar del “XI Congreso Brasileño de profesores de español” en el cual participamos con la presentación de la ponencia: “Las variables afectivas en la enseñanza de E/LE”, celebrado en Salvador, capital del estado de Bahía en septiembre de 2005. Durante su ponencia, muchos profesores manifiestan dudas y cuestiones relativas a la viabilidad o no de la implementación de dicho proyecto una vez que son pocos los profesores de español con habilitación universitaria. A pesar de las polémicas levantadas, al final fue muy aplaudido por los presentes.

(...) hoy en Brasil no hay un joven que no desee estudiar español, ya que es la lengua que le abrirá las puertas del futuro, además la ley sirve para integrar Brasil no sólo con el MERCOSUR y con la América Latina sino que además con todo el bloque de lengua hispánica. Además, el español evitará el monopolio de la lengua inglesa entre los idiomas extranjeros enseñados en las escuelas. (Araujo, *op. cit.*: 101)

Según palabras de Araujo (*ibid.*), el entonces Consejero de Educación de la Embajada de España en Brasil, Jesús María Cordero en entrevista al periódico “El País” a 8 de julio de 2005, afirma que la importancia de la nueva ley reside en la amplitud que alcanzará la lengua española en todo el país ya que, si bien en el 80% de los colegios privados se enseñan el español (en las escuelas públicas a las que acude inversamente el 80% de los estudiantes brasileños no ocurre lo mismo). Es decir, la posibilidad de estudiarlo estaría al alcance de todos ya que el Estado estará obligado a facilitar a las escuelas públicas los medios y recursos para que todos los alumnos y alumnas que lo deseen puedan aprenderlo como asignatura de Lengua Extranjera Moderna.

Los centros escolares tendrán un margen de cinco años para implementar la ley e incluir la lengua de Cervantes en las escuelas brasileñas. En algunos estados como es el caso del Distrito Federal – Brasilia- la obligatoriedad de ofrecer el español se extiende a la educación primaria también.

Además de todas las ventajas que la nueva ley pueda ofrecer, se ha establecido un gran problema y éste reside en cómo implementarla, una vez que son escasas las universidades que ofrecen la Licenciatura en “Lengua Española” si la comparamos con la Licenciatura en Lengua Inglesa. Por lo que nos hace deducir que más que buena voluntad del gobierno se hará necesario que se firmen más y más acuerdos entre las universidades brasileñas y las de los países de habla española con vistas a la formación en gran escala de nuevos profesores y profesoras de español pues que son pocos los/las que enseñan de español, actualmente en las plantillas de las Secretarías de Estado de Educación y pocas las posibilidades de formación de nuevos docentes para atender a la nueva demanda por esta asignatura.

Por lo tanto, haría falta que universidades extranjeras de los países de habla española nos ayudaran en términos de cursos de formación, perfeccionamiento, intercambio de profesores/as lectores/as, etc. De lo que se tiene noticia es de que el Instituto Cervantes de Brasil empieza a manifestarse en términos de cursos de formación, proyectos (como el proyecto AVE, etc.) en los cuales se aprovecharían los

mismos profesores y profesoras de las Secretarías de Educación de otras asignaturas, brindándoles “una nueva asignatura para enseñar” como una especie de segunda opción de licenciatura en plan emergencial.

No obstante, este intento del Instituto Cervantes de formar a nuevos profesores de ELE no fue bien acogido por las universidades brasileñas por el hecho de que no constituirse este una “Universidad” sino un organismo español difusor de la lengua y cultura hispánicas por el mundo. De igual modo están de acuerdo también todos los profesores y profesoras de ELE licenciados en el país y que viven de esta profesión pues esto representaría también una especie de “devaluación” de sus ‘carreras universitarias’ y ahora se estarían formando a profesores/as por medio de cursos ofrecidos por instituciones, aunque bien intencionadas, no universitarias.

Por todo ello, es evidente que nos harían falta ayudas internacionales no sólo de las universidades de los países vecinos del MERCOSUR (como Argentina, Paraguay y Uruguay) sino también las de todos los países hispanos en este sentido. No obstante y a pesar de todo lo expuesto, el Instituto Cervantes hasta ahora fue uno de los únicos en manifestarse sino el único. La situación es todavía más crítica en los estados del norte y nordeste del país, donde la falta de docentes de esta asignatura es aún más grande por su demanda, según datos de Araujo (*op. cit.*).

### **1.3.1 PCN – Los Parámetros Curriculares Nacionales**

(Parâmetros Curriculares Nacionais)

#### **INTRODUCCIÓN**

Los PCN (Parámetros Curriculares Nacionales, 1999) son un documento elaborado por especialistas que tiene como objetivo normalizar y sentar las bases metodológicas para los profesores en ejercicio sobre su hacer pedagógico. Los PCN se inspiraron en las más modernas tendencias educativas en el ámbito mundial y también teniendo en cuenta las especificidades de la educación media brasileña actual, así como las de su alumnado.

Otro documento importante es la LDB (Ley de Directrices y Bases) que junto a los PCN (*op. cit.*) diseñaron un nuevo perfil para el currículo, basado en las competencias básicas para la introducción de los jóvenes en la vida adulta y en el mercado laboral. Además, en los PCN se valora una enseñanza contextualizada e

interdisciplinaria que incentiva el raciocinio y la capacidad para aprender y evita la compartimentación del conocimiento así como el almacenamiento de conocimientos enciclopédicos.

A lo largo de las últimas décadas, es sabido que la educación brasileña ha pasado por profundos cambios. En las décadas de los 60 y 70, en función del nivel de desarrollo industrial de América Latina, la enseñanza media priorizaba la formación de especialistas capaces de dirigir los procesos de producción y de utilizar maquinarias. Así en la década de los 70 se iniciaba la profesionalización obligatoria de la enseñanza media. En los años 80, se acentuaron los avances de la microelectrónica que se caracterizaron por la ruptura tecnológica característica de la llamada “tercera revolución técnico-industrial”. En los 90, con el avance de las nuevas tecnologías, el país se encontraba ante nuevos retos, imponiendo nuevos parámetros para la formación de los ciudadanos. De esta manera a mediados de los 80 y la primera mitad de los 90 se inicia un proceso, todavía en marcha, de revisión de las funciones tradicionales de la Educación Secundaria, al buscar un perfil de formación del alumno más acorde con las características de la producción postindustrial (PCN, 1999).

Lo que se concluye es que los nuevos currículos de la educación procuran adecuarse a las necesidades y exigencias de la sociedad, que está en constante cambio tanto social como económicamente. Según los PCN (1999:25) en las sociedades tradicionales, la organización política era estable lo que propiciaba un ambiente educacional igualmente estable. No obstante, actualmente, el progreso científico y tecnológico ha alcanzado una velocidad vertiginosa así como la transformación de los procesos de producción lo que torna el conocimiento rápidamente superable, y lo que exige una actualización continua. Por esto la educación brasileña ha tenido que pasar por profundas transformaciones pues debido a este proceso de actualización de informaciones que se superan rápidamente, la formación del ciudadano enfrenta nuevas exigencias. Actualmente, con la globalización económica así como con la revolución tecnológica se crean nuevas formas de socialización, también de los procesos de producción, lo que acelera la transferencia de conocimientos y tecnologías lo que crea nuevas definiciones para la identidad individual y colectiva.

Todos estos cambios en el panorama social y económico justificaron la búsqueda de nuevas alternativas para la reformulación del antiguo currículo de la enseñanza media brasileña lo que resultó en la confección de los PCN. Los PCN se basaron en los

nuevos papeles del trabajador de la era de la globalización así en la forma de apropiación de estos conocimientos en el mercado laboral. Por esto, se prioriza la autonomía en la adquisición de conocimientos, y el desarrollo del pensamiento crítico. La memorización de conocimientos ya no tiene sentido pues su acceso está facilitado por la moderna tecnología. Es decir, se fomenta la capacidad, por medio de competencias básicas, de seguir su formación, de continuar aprendiendo.

Por todo ello, se infiere que la Enseñanza Media brasileña tiene como características principales, según la ley de Directrices y Bases de la Educación –Ley 9394/96:

- Formación general en oposición a la formación específica.
- Desarrollo de las capacidades para investigar, buscar informaciones, analizarlas y seleccionarlas.
- Capacidad de aprender, formular, en lugar de la simple memorización de contenidos.

A modo de conclusión, las reformas en los currículos se hicieron teniendo en cuenta los cambios estructurales que alteran la producción y la organización de la sociedad, no sólo en términos económicos sino también de avances tecnológicos. Estos desarrollos tecnológicos imponen nuevos desafíos a la educación. Así, aspectos como la disciplina, la obediencia, el respeto a las reglas establecidas ya no son tan relevantes. Esta nueva sociedad, resultado de la revolución tecnológica, presenta características que aseguran a la educación una autonomía que todavía no se alcanzó. Por todo ello, se justificó la creación de los PCN, pues era necesario un nuevo paradigma consecuencia de la comprensión de que las competencias deseables para el pleno desarrollo humano se aproximan a las necesarias a la inserción en el proceso productivo.

Así, se alteran los objetivos de formación en la enseñanza media brasileña, se prioriza la formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual que se llevaría a cabo por medio del desarrollo de las competencias básicas que servirían no sólo para el desempeño de las actividades profesionales sino también para el ejercicio de la ciudadanía.

### 1.3.1.1 Los papeles y la nueva estructura de la educación brasileña

De acuerdo con lo que se ha determinado en las consideraciones de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI (datos de PCN, 1999):

- a) La educación debe cumplir un triple papel: económico, científico y cultural.
- b) La educación debe ser estructurada sobre los cuatro cimientos:
  - Aprender a conocer
  - Aprender a hacer
  - Aprender a vivir
  - Aprender a ser

Ante los grandes desafíos que representan esos aprendizajes es sintomático que se asista a una revalorización de las teorías que destacan la importancia que tiene la afectividad y la creatividad en el acto de aprender. Así, la conjugación de las cogniciones con las demás dimensiones de la personalidad como la dimensión afectiva es precisamente el desafío que se está imponiendo a la escuela.

Uno de los descubrimientos importantes del final del siglo XX es que aspectos como la motivación, la creatividad, la iniciativa y la capacidad de aprendizaje, ocurren a nivel individual, de las comunidades y de las dimensiones humanas. Según el PCN (1999), la Unión Europea se manifestó de forma contundente a favor de la unificación de la Enseñanza Media pero alerta sobre la exigencia de considerar otras necesidades, además de las señaladas por la organización del trabajo:

La misión fundamental de la educación consiste en ayudar cada individuo a desarrollar todo su potencial y a tornarse un ser humano completo, y no más un mero instrumento de la economía: la adquisición de conocimientos y de competencias debe ser acompañada por la educación del carácter, la apertura cultural y el despertar de la responsabilidad social (p.71).<sup>32</sup>

La UNESCO en el informe (Informe Delors) de la Reunión Internacional sobre Educación para el siglo XXI sigue la misma orientación. Este documento presenta las cuatro grandes necesidades de aprendizaje de los ciudadanos del próximo milenio a las cuales la educación debe responder y que deben constituir los ejes estructurales de la

---

<sup>32</sup> (...) a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada individuo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social.

educación en la sociedad contemporánea: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

### **1.3.1.2 *La organización de los parámetros***

Los Parámetros Curriculares son organizados alrededor de dos ejes básicos orientadores de la selección de contenidos y las asignaturas están divididas en tres grandes áreas. Con relación a los ejes, uno es el eje histórico-cultural que dimensiona el valor histórico y social de los conocimientos. El otro es el eje epistemológico que reconstruye los procedimientos implicados en los procesos de conocimiento, asegurando la eficacia de esos procesos y la apertura para nuevos conocimientos. Con relación al agrupamiento de las asignaturas, la reforma del currículo de la enseñanza media divide los conocimientos en las siguientes áreas:

- 1- Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías
- 2- Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y sus Tecnologías
- 3- Ciencias Humanas y sus Tecnologías.

Así, el conocimiento de la lengua materna (lengua portuguesa) de lengua extranjera, artes (incluso la Literatura como expresión creadora y generadora de significación de un lenguaje), conocimientos de informática y educación física (dominio del cuerpo y como forma de expresión y comunicación), están incorporadas en el área de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías. En el grupo de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías están insertos los lenguajes verbales, icónicos, corporales, sonoros y formales, entre otros.

Igualmente, los nuevos PCN no tienen como premisas la interdisciplinaridad y la Contextualización de los contenidos. La interdisciplinaridad, por ejemplo, no tiene la pretensión de crear nuevas asignaturas o saberes, sino el de utilizar los conocimientos de varias asignaturas para resolver un problema concreto o comprender determinado fenómeno bajo diferentes puntos de vista.

Así, se da énfasis a la interdisciplinaridad que debe ser comprendida a partir de un abordaje relacional en que se propone que se establezcan interconexiones y pasajes entre los conocimientos por medio de las relaciones de complementariedad, convergencia o divergencia. La integración de los diferentes conocimientos puede crear



las condiciones necesarias para un aprendizaje motivador, en la medida en que ofrezca mayor libertad a los profesores y alumnos para la selección de contenidos más directamente relacionados con los temas o problemas que tienen que ver con la vida de la comunidad.

### **1.3.1.3 *Conocimiento de lengua extranjera moderna según los PCN***

Según la Ley de Directrices y Bases (1996 *apud* PCN, 1999), las Lenguas Extranjeras Modernas vuelven a recuperar la importancia que había sido negada a lo largo de mucho tiempo. Eran consideradas como asignaturas poco relevantes; no obstante, ahora desde la óptica de la formación del individuo se considera en el mismo nivel de las demás.

Ya en la primera mitad del siglo XX, según la legislación brasileña, la enseñanza de las lenguas extranjeras vivas debería tener un carácter práctico. Por muchos motivos esta no era la realidad, pues en primer lugar, tenemos la cuestión del tiempo, el número reducido de horas/clases a la semana, la carencia de profesores con formación lingüística y pedagógica fueron las causas señaladas. Así, lo que se observó fue que el estudio de Lenguas extranjeras se basaba básicamente en el estudio de formas gramaticales, en la memorización de reglas y en la prioridad de la lengua escrita, todo de forma descontextualizada y desconectada de la realidad. Según los PCN (1999:147):

Así, en lugar de capacitar el alumno a hablar, leer y escribir en un nuevo idioma, las clases de Lenguas Extranjeras Modernas en las escuelas de nivel medio, acabaran por asumir una faceta monótona y repetitiva que, muchas veces, llega a desmotivar a profesores y alumnos, al mismo tiempo en que deja de valorar los contenidos relevantes a la formación educacional de los estudiantes.<sup>33</sup>

Tras haber sido incluidas en la gran área de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías, las lenguas extranjeras modernas vuelven a asumir su función intrínseca que es la de ser un vehículo fundamental en la comunicación entre las personas. Por su carácter, esta asignatura funciona como medio para el acceso al conocimiento, y así a las formas diferentes de pensar, de crear, de sentir, de actuar y de concebir la realidad de otras culturas. No obstante, no sólo se persigue que el estudiante sea capaz de producir

---

<sup>33</sup> Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível medo acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.

enunciados correctos sino que alcance un nivel de competencia lingüística en las destrezas de entender, hablar, leer y escribir, para que tengan acceso a informaciones de varios tipos y para que contribuyan a su formación general.

Una de las premisas de la enseñanza media brasileña es la educación para el trabajo. Además, en el Brasil actual es de gran importancia el dominio del inglés y del español en la vida profesional de las personas. Entonces, según los PCN (1999:149) es imprescindible incorporar al currículo escolar los conocimientos que se exigen de forma más o menos inmediata por el mercado de trabajo.

#### **1.3.1.4 Competencias y habilidades en las lenguas extranjeras modernas**

En la época en que fueron escritos los Parámetros Curriculares Nacionales, las clases se basaban en el dominio del sistema formal de la lengua objeto. Es decir, por razones diversas, la enseñanza acababa basándose en las reglas de la gramática normativa. Así, las habilidades de hablar, leer y escribir no han sido puestas en práctica y son raras las oportunidades que el alumno tiene para practicar la comprensión auditiva y la expresión oral, por ejemplo, razón esta para la gran desmotivación por parte de alumnos y profesores. De esta forma, la competencia comunicativa sólo se alcanza si en un curso de lenguas se integran algunas de las siguientes competencias, según datos de los PCN (1999):

- Saber distinguir entre las variantes lingüísticas
- Elegir el registro adecuado a la situación en la cual se procesa la comunicación
- Elegir el vocabulario que mejor refleje la idea que se pretende comunicar
- Comprender de qué forma se puede entender determinada expresión debido a los aspectos sociales/culturales.
- Comprender en qué medida los enunciados reflejan la forma de ser, pensar, actuar y sentir de quien los produce.
- Utilizar los mecanismos de coherencia y cohesión en la producción en Lengua Extranjera (oral y/o escrita).
- Utilizar las estrategias verbales y no verbales para compensar fallos en la comunicación (como el hecho de no ser capaz de acordarse momentáneamente, de una forma gramatical o lexical) para favorecer una comunicación efectiva y

alcanzar el efecto pretendido (hablar más despacio o enfatizando ciertas palabras para obtener determinados efectos retóricos, por ejemplo).

Por otro lado, los PCN creen que el propósito más importante de la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza media es el dominio de la competencia comunicativa y de sus componentes. Además del dominio de la competencia gramatical, el individuo necesita tener el dominio de otras competencias como la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica, por ejemplo. Además no se puede olvidar que el aprendizaje de lenguas es una fuente de ampliación de los horizontes culturales, lo que podría ser traducido en términos de la adquisición de la competencia intercultural.

Es sabido que los avances tecnológicos como Internet y la tele por cable nos aproximan y nos integran en el mundo. Pero, por deficiencias comunicativas puede que el individuo no disfrute de estos recursos. Por esto pasa a ser tan importante en el mundo actual el aprendizaje de lenguas extranjeras, no sólo para estar acorde con los avances de la ciencia y de la información, sino también que es por medio de ella que un pueblo transmite su cultura, sus tradiciones. Así, los idiomas extranjeros son importantes vehículos de información e inserción en la sociedad moderna y tecnológica. Según los PCN (1999:152): “Entender la comunicación como una herramienta imprescindible en el mundo moderno con vistas a la formación profesional, académica o personal, debe ser la gran meta de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Media”<sup>34</sup>.

Al conocer otras culturas y otras formas de ver la realidad, los estudiantes pasan a encarar la realidad con otra perspectiva y a analizar su entorno más profundamente pues tiene la capacidad de establecer vínculos, semejanzas y contrastes entre su cultura y la de la lengua meta para el enriquecimiento de su formación.

---

<sup>34</sup> Entender-se a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deve ser a grande meta do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio.

### **1.3.2 PCN+ Orientaciones educacionales complementarias a los Parámetros Curriculares Nacionales**

Los PCN+ surgieron ocho años después de la primera edición de los PCNEM (*Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio*, 1999) y tienen como objetivo contribuir a la implementación de las reformas educacionales definidas por la nueva Ley de Directrices y Base de la Educación Nacional. Como su propio título indica, sirven de complemento al para el documento que lo ha antecedido.

Entre sus objetivos está el de facilitar la organización del trabajo escolar en las áreas de Lenguas, Códigos y sus Tecnologías. Además, explicita la articulación de las competencias generales con los conocimientos disciplinares y sus conceptos estructuradores. Por otro lado, también ofrece una serie de sugerencias de prácticas educativas y de organización de los currículos.

La enseñanza deja de ser solamente preparatoria para la enseñanza superior para el mercado de trabajo para completar la educación básica. Esto significa una preparación para la vida, la ciudadanía y la capacitación para el aprendizaje permanente.

Según el PCN+, estar formado para la vida, en el mundo actual, significa mucho más que reproducir datos, hacer clasificaciones o identificar símbolos, sobre todo significa:

- saber informarse, comunicarse, argumentar, comprender y actuar.
- enfrentar problemas de diferentes naturalezas
- participar socialmente, de forma práctica y solidaria
- ser capaz de elaborar críticas o propuestas; y
- especialmente, adquirir una actitud de permanente aprendizaje

Las reformas educacionales empezaron hace poco más de una década y ya se observa que se puede cosechar algunos resultados. Es sabido que muchas escuelas brasileñas desarrollan proyectos pedagógicos y prácticas educacionales innovadoras superando así la didáctica tradicional de la transmisión y del discurso. Otro dato curioso es que el número de matrículas en la enseñanza media ha crecido muchísimo en las últimas décadas (según datos del PCNEM, de 1988 a 1997, la demanda ha superado el 90%). En un pasado no muy lejano, la casi totalidad de los que frecuentaban la escuela regular de enseñanza media estaba allí de paso para la enseñanza superior. En los días

actuales, los que ingresan en la enseñanza superior sólo corresponden a un cuarto de los estudiantes. Por esto, fue necesaria una reforma en los contenidos curriculares para no solo preparar a los estudiantes para el ingreso en la universidad, sino también para el mercado laboral y para la vida fuera del ambiente escolar.

Una expectativa equivocada de los jóvenes y de sus familias es que los protagonistas del proceso educacional deban ser los profesores mientras que los estudiantes deben permanecer como pasivos receptores del conocimiento y la escuela se resume al ambiente donde son transmitidos estos conocimientos. Según datos de los PCN+, en muchas escuelas brasileñas se pueden verificar acciones, consideradas ejemplares como las que siguen a continuación. De acuerdo con los PCN+, las escuelas deben:

- Ocuparse del desarrollo de todos sus alumnos, y no solamente favorecer a algunos;
- Favorecer la participación del alumnado y su capacidad de iniciativa;
- Valorarlos en sus diferencias individuales, y no nivelarlos a la baja o a la media.

Los PCNEM<sup>35</sup> explicitan tres conjuntos de competencias: **comunicar y representar, investigar y comprender**, así como **contextualizar social o históricamente**. Ya el Enem (Examen Nacional de Enseñanza Media) apunta cinco competencias generales: **dominar diferentes lenguajes, comprender procesos, diagnosticar y enfrentar problemas reales, y elaborar proposiciones solidarias**. No obstante, para cada competencia se relaciona un número mucho mayor de habilidades.

Como las asignaturas no suelen planificarse en torno a competencias, sino por temas, sería útil arriesgar una estructuración de la enseñanza capaz de contemplar las dos cosas a la vez. Una de las ventajas de adoptar ese esquema u otro equivalente, es que también dan margen a alternativas de organización del aprendizaje por áreas.

Según los PCN+ (2007:24):

La preocupación en contextualizar competencias, habilidades y contenidos –y, en estos, los conceptos, explicitando su significado su articulación con el todo –se propone, sobre todo, propiciar y estimular la reflexión del profesor, a quien se destina este documento.

---

<sup>35</sup> En el documento a veces aparece la sigla PCN (Parámetros Curriculares Nacionales) y otras PCNEM (Parámetros Curriculares de Enseñanza Media).

Después que la UNESCO ha propuesto los cuatro saberes (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser) como los cuatro pilares de la educación en las sociedades contemporáneas, los nuevos programas de enseñanza media se centran más en los conocimientos y en las competencias esenciales y no en el saber enciclopédico. En este contexto, el papel del profesor adquiere un nuevo perfil, dejando de ser el mero transmisor de conocimientos y pasando a convertirse en el orientador del aprendizaje. De la misma manera, los contenidos también tuvieron que pasar por una revisión.

De esta forma, los contenidos curriculares son una selección de saberes de diversas naturalezas considerados esenciales para la sociedad donde vive el alumno: conceptos, raciocinios, lenguajes, valores, actitudes, intereses, conductas... Así, se reconocen tres tipos de contenidos, considerados fundamentales: hechos y conceptos; procedimientos y actitudes; valores y normas. Términos como valores, actitudes, diferencias individuales y todo lo que conforma la competencia existencial, vienen adquiriendo más proyección y protagonismo en los enfoques más modernos. En esta nueva era por la que vive la educación, enfatizamos la importancia que tiene la competencia existencial para la formación de ciudadanos más capaces y más preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI, tan lleno de contradicciones y de cambios rápidos. Los PCN+, hablando sobre la importancia de los valores culturales de respeto y tolerancia nos ejemplifican (2007:32)<sup>36</sup>:

(...) analizar una viñeta implica conocer los mecanismos que desencadenan el humor, conocimiento que pasa por el dominio conceptual. Rechazar el humor que procede de actitudes políticamente incorrectas implica también el nivel conceptual, pero lo extrapola y depende de la asimilación de un valor.

Teniendo en cuenta los objetivos más amplios que ha adquirido la enseñanza media y sus nuevos cimientos, esta deja de concebirse como un pasillo entre la enseñanza básica y la enseñanza superior, cobrando identidad propia.

Los PCNEM, para no restringir su movilidad, presentan las competencias en tres grandes grupos:

---

<sup>36</sup> (...) analisar um cartum implica conhecer os mecanismos que desencadeiam o humor, conhecimento esse que passa pelo domínio conceitual. Já repudiar o humor que decorre de atitudes politicamente incorretas implica também o nível conceitual, mas extrapola-o e depende da assimilação de um valor.

- **Comunicación y representación:** esta competencia es general en términos de currículo y específica en el área de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías. Sus conceptos son: lenguajes (verbal, no-verbal, digital), signo y símbolo, denotación y connotación), gramática, texto, interlocución, significación, dialogismo. A estos conceptos se asocian competencias y habilidades como:

1. Utilizar lenguajes en los tres niveles de competencia: interactiva, gramatical y textual.
2. Leer e interpretar.
3. Colocarse como protagonista en la producción y recepción de los textos

- **Investigación y comprensión:** Sus conceptos son: análisis y síntesis, correlación, identidad, integración, clasificación, información frente a redundancia, hipertexto, metalenguaje. Los conceptos y habilidades relacionados a esta área son:

1. Analizar e interpretar en el contexto de interlocución:
2. Reconocer recursos expresivos de los lenguajes
3. Identificar manifestaciones culturales en el eje temporal, reconociendo momentos de tradición y de ruptura.
4. Emitir juicio crítico sobre esas manifestaciones;
5. Identificarse como usuario e interlocutor de lenguajes que estructuran una identidad cultural propia.
6. Analizar metalingüísticamente los diversos lenguajes.

- **Contextualización Sociocultural:** Todo lo que el estudiante hace, aprende y estudia, forma parte de un contexto. Los conceptos asociados a esta competencia son: cultura, globalización frente a localización, arbitrariedad frente a motivación de los signos y símbolos, negociación de sentidos, significado y visión de mundo, disfrute (fruición), ética, ciudadanía, conocimiento: dinámica y construcción colectiva e imaginario colectivo. Las competencias y habilidades relacionadas a esos conceptos implican:

1. Usar diferentes lenguajes en los ejes de la representación simbólica: expresión, comunicación e información, en los tres niveles de competencia (interactiva, gramatical y textual).
2. Analizar los lenguajes como generadores de acuerdos sociales.

3. Analizar los lenguajes como fuentes de legitimación de esos acuerdos.
4. Identificar la motivación social de los productos culturales en su perspectiva sincrónica y diacrónica.
5. Disfrutar del patrimonio cultural, nacional e internacional.
6. Contextualizar y comparar ese patrimonio, respetando las visiones de mundo en él implícitas.
7. Entender, analizar críticamente y contextualizar la naturaleza, el uso y el impacto de las tecnologías de la información.

### **1.3.2.1 *La enseñanza de lengua extranjera moderna según el PCN+***

En el PCN+, la enseñanza de lengua extranjera moderna debe tener un carácter práctico, su utilización en diferentes situaciones de la vida contemporánea y la producción y adquisición de informaciones, además de los bienes culturales que están relacionados a ella. Es decir, su foco debe estar en la función comunicativa. La función del profesor sería la de poner al alumno en situaciones prácticas y reales del uso de la lengua, más allá de lo teórico y metalingüístico tales como: leer manuales de instrucción, resolver cuestiones de selectividad (*vestibular*), solicitar y fornecer informaciones, entender la letra de una canción, interpretar un anuncio de trabajo, traducir un texto, escribir un billete, redactar un correo-e, etc. (Moraes en PCN+, 2007:94).

Según los PCN+, la lengua extranjera moderna ocupa una posición privilegiada en el currículo por funcionar como “herramienta” de todas las otras asignaturas, facilitando la articulación entre las otras áreas.

Hablando de protagonismo, se cree que se puede activar por la construcción de la autonomía. Autonomía esta que puede ser descrita en la producción de textos escritos y orales en lengua extranjera, en la investigación de fuentes escritas, en su estructuración y organización. Esta competencia es la más compleja y la última en el aprendizaje de lenguas extranjeras y para tal fin el alumno debe ser lector activo, participantes de los procesos de interlocución.

Por otro lado, el estudiante debe estar atento para percibir que las lenguas, en su dinamismo, sufren influencias de los procesos socioculturales así como influencia de



otras culturas también. También se sugiere que en las clases de idiomas se investigue otros grupos culturales a partir de sus usos lingüísticos, los giros y expresiones idiomáticas que son resultantes de características específicas de épocas, lugares y visiones del mundo.

### **1.3.1.2 Selección de los contenidos en lengua extranjera**

Como sabemos, el número de clases semanales es reducido y los grupos heterogéneos, estos factores dificultan el desarrollo de las competencias y de los contenidos seleccionados. Así, es menester que el profesor desarrolle estrategias para trabajarlos. Al final de los PCN+ se sugieren una serie de estrategias para trabajar este tipo de contenido. Se aconseja que los contenidos sean trabajados bajo estos tres grupos:

- La estructura lingüística
- La adquisición del repertorio de vocabulario
- La lectura e interpretación de los textos

Según hemos entendido, los dos grupos superiores están subordinados al tercero, es decir, la adquisición de estructuras gramaticales y de vocabulario son imprescindibles para la lectura e interpretación de los textos. Es decir, el último ítem es el más importante y se nutrirá de los primeros. El trabajo con la estructura lingüística y la adquisición de vocabulario sólo tendrá significado a partir del texto, de donde deben emerger los contenidos.

Se destaca que los ejercicios gramaticales deben estar al servicio de la fijación de los aspectos relevantes de la estructura lingüística como tal. Y que los contenidos deben ser seleccionados teniendo en cuenta la interdisciplinariedad como recurso importante para el aprendizaje significativo, además se puede redimensionar la visión utilitarista que hoy se tiene del conocimiento y del concepto de cultura. Así nos afirma el PCN+ (2001:111)<sup>37</sup>:

---

<sup>37</sup> De nada adianta ao aluno aprender tempos verbais ou memorizar a lista de verbos irregulares em inglês, ou ainda aprender todas as conjugações verbais do Espanhol ou do Francês, se não for capaz de ler e entender um manual de instruções e outros tipos de textos, traduzir um parágrafo, interpretar uma notícia que ouve ou lê, compor um e-mail, redigir um fax ou escrever um bilhete em língua estrangeira, fazer uma pesquisa, utilizar um dicionário, dialogar com o outro, acessar informações, entrar em contato com diferentes culturas e formas de ler o mundo.

De nada vale al alumno aprender tiempos verbales o memorizar la lista de verbos irregulares en inglés, o aun aprender todas las conjugaciones verbales del español o del francés, si no es capaz de leer y entender un manual de instrucciones y otros tipos de textos, traducir un párrafo, interpretar una noticia que oye o lee, componer un e-mail, redactar un fax o escribir un billete en lengua extranjera, hacer una investigación, utilizar un diccionario, dialogar con otro, acceder a informaciones, entrar en contacto con diferentes culturas y formas de leer el mundo.

También se destaca el correcto manejo del diccionario para la adquisición de vocabulario. Para alcanzar este objetivo se sugiere que el profesor de lengua extranjera debe propiciar a sus estudiantes actividades que incluyan:

- la búsqueda de palabras en el diccionario y la elección del sentido más adecuado en lengua extranjera.
- El desarrollo de técnicas de traducción/ versión, partiendo de palabras-clave y de palabras herramienta (verbos, sustantivos, conjunciones, etc.)
- Los diversos modos de acceder a expresiones idiomáticas, giros por medio del uso de diccionarios, etc.
- La movilización de la competencia de decodificación de las entradas, abreviaciones, símbolos fonéticos, palabras de uso específico, distribución de las palabras y expresiones por orden alfabético, etc.
- Otras informaciones culturales relacionadas con la lengua extranjera que el diccionario puede traer.

Con relación a los textos, su explotación debe tener etapas bien definidas en cuanto a la gradación de dificultades y a la elección de actividades relacionadas con la interpretación, la adquisición y la fijación de vocabulario, así como de la estructura lingüística.

Para alcanzar los objetivos pretendidos y desarrollar los contenidos propuestos se sugieren una serie de estrategias. Con relación a las actividades orales y escritas tenemos como ejemplos las acciones que se describen a continuación:

- Pedir y ofrecer informaciones;
- Preguntar y relatar preferencias;
- Redactar enunciados correctos, empleando adecuadamente tiempos y formas verbales, además de vocabulario propio al que se desea comunicar;
- Pedir explicaciones y favores;
- Ofrecer y pedir ayuda;

- Disculparse, saludar y agradecer;
- Relatar eventos ocurridos;
- Hablar sobre hipótesis y planes futuros;
- Resumir textos y hacer traducciones simples;
- Hacer sugerencias y opinar sobre hechos;
- Contar historias y establecer diálogos en situaciones cotidianas, percibiendo la lengua como instrumento activo de comprensión y aprensión de la realidad.

Con relación a las situaciones-desafío, se debe ajustar el grado de dificultad de las propuestas al nivel de los estudiantes para que estos puedan buscar las estrategias para transponerlas.

Para estimular la lectura, la escritura y la producción audio-oral, se deben utilizar una serie de materiales estimuladores y de incentivo a la investigación como son los recursos tecnológicos relacionados con la informática, las obras literarias, los periódicos, las revistas, los manuales, los catálogos publicitarios, anuncios publicitarios, embalajes de productos, cómics, textos variados y otros materiales escritos. También el profesor debe hacer uso de otros recursos variados como: la televisión, el cine, los vídeos, las series de televisión, letras de música, cintas de audio, noticias entre tantos otros.

Se sugiere que siempre se tenga el texto como punto de partida; es decir, que siempre se parta del texto, de su lectura e interpretación, para llegar al análisis gramatical y a la adquisición de vocabulario. Según los PCN+ (2007:113) *el texto debe representar una situación-problema de modo que el alumno se movilice para relacionar, asociar, generalizar, transferir, construir e incorporar el nuevo aprendizaje*<sup>38</sup>.

A lo largo del documento se sugieren una serie de estrategias, competencias y habilidades para trabajarse con el texto. Estrategias como: inquirir, comprender, ejecutar, revisar, evaluar, agregar, etc. Además, aconsejan que en la enseñanza media el texto no debe ser tan solo informador, sino también motivador, tanto en el aspecto intelectual como en el emocional. El profesor debe seleccionar textos cuya explotación propicie:

- La ampliación del vocabulario;
- El manejo de la estructura lingüística;
- El desarrollo de competencias de lectura e interpretación;

---

<sup>38</sup> O texto deve representar uma situação-problema de modo a que o aluno se mobilize para relacionar, associar, generalizar, transferir, construir e incorporar o novo aprendizado.

- La correlación con otros saberes y otras visiones del mundo;
- El desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: oír, hablar, leer y escribir.

Para trabajar con el texto también se sugiere el desarrollo de las siguientes técnicas:

- La identificación de las ideas principales;
- La elección de las palabras-clave;
- La identificación del tema o asunto;
- El trabajo con las palabras-herramienta (verbos, sustantivos, conjunciones) y las llamadas “palabras-transparentes”.
- 

Además, también se sugieren una serie de actividades con vistas no sólo a la ampliación del vocabulario sino para usar las diversas funciones comunicativas, movilizar competencias y habilidades tales como: crear diálogos para un texto narrativo, escenificar una pieza, redactar y presentar un telediario, comprender diálogos de películas, interpretar verbalmente actividades de mímica, simular situaciones cotidianas, completar diálogos, producir *slogans* y textos publicitarios, traducir poemas y letras de música. No obstante, todo el trabajo con lengua extranjera debe ser hecho de manera contextualizada, por medio de actividades diversificadas, intencionales y sistemáticas para que se pueda practicar de manera adecuada las competencias discursiva, gramatical e sociolingüística. Tampoco se deben olvidar las contribuciones personales del alumnado así como sus intereses y dificultades.

También se valora en este documento el trabajo con situaciones-desafío que deben ser creadas por el grupo de profesores para que sean movilizados y dirigidos para aprendizajes específicos variados y estimulantes. Una situación desafío es aquella que debe colocar al aprendiz ante una serie de decisiones para alcanzar un objetivo que él mismo ha elegido o que le ha sido propuesto. Una situación desafío, según Astolfi, (1993 *apud* PCN+ 2007: 121)<sup>39</sup>:

(...) está organizada alrededor de la superación de un obstáculo por la clase, obstáculo este previamente identificado; (...) (el cual) debe ofrecer una resistencia suficiente que lleve al alumno a hacer uso de sus conocimientos anteriores disponibles, así como sus representaciones, de manera que (eso lo conduzca) al cuestionamiento y a la elaboración de nuevas ideas.

---

<sup>39</sup> (...) está organizada alrededor da superação de um obstáculo pela classe, obstáculo este previamente identificado; (...) (o qual) deve oferecer uma resistência suficiente que leve o aluno a investir seus conhecimentos anteriores disponíveis, assim como suas representações, de maneira que (isso o conduza) ao questionamento e à elaboração de novas idéias.

Para trabajarse con situaciones-desafío son necesarias las siguientes competencias:

- Concebir procesos complejos de trabajo individual y de grupo;
- Prever la duración de las actividades en las diversas etapas;
- Articular los conocimientos afines a más de una asignatura;
- Administrar imprevistos que puedan ocurrir.

También es menester destacar que los PCN+ consideran que las situaciones de aprendizaje son también situaciones de evaluación y de auto-evaluación. Además, el modo con que el alumno construye su propio aprendizaje debe ser objeto de observación y de apreciación por parte del profesor.

Según los PCN+ (2007:127) las competencias y habilidades que deben ser evaluadas en Lengua extranjera son:

- Leer e interpretar textos de diferente naturaleza
- Seleccionar e utilizar vocabulario en contextos apropiados de uso
- Investigar en fuentes diversas y ser capaz de seleccionar la información deseada.
- Hacer uso adecuado del diccionario y de otras fuentes de consulta.
- Asociar aprendizajes de la lengua materna a los de la lengua extranjera.
- Aplicar las funciones comunicativas propias del lenguaje a situaciones cotidianas (pedir y ofrecer ayuda, agradecer, saludar, solicitar información, etc.).
- Utilizar con propiedad las estructuras lingüísticas aprendidas (tiempos verbales, expresiones idiomáticas, falsos amigos, etc.) tanto en la lengua escrita como en la lengua hablada.
- Hacer uso de la informática y de otros medios electrónicos disponibles que puedan facilitar la adquisición y el uso de nuevos aprendizajes en lengua extranjera.
- Combinar el conocimiento adquirido fuera de la escuela al aula.
- Trabajar individualmente y en grupo.

Se cree que la autocorrección es una actividad que refuerza la autonomía y organiza el aprendizaje.

Sobre la formación del profesor los PCN+ también refuerzan algunas características como el hecho de que su saber no debe restringirse solamente a la actividad cognitiva o “mentalismo” sino que su saber debería ser más bien social a ser compartido por varios agentes, como los demás profesores que poseen una formación común por ejemplo. Por otro lado, también destacan que el oficio de enseñar implica el hecho de estar aprendiendo constantemente, a reflexionar sobre su práctica y a alcanzar elevados grados de profesionalización.

Para responder a la pregunta: “Yo enseño, ¿pero ellos aprenden?” El docente tiene que centrar su aprendizaje en el desarrollo de competencias y habilidades vinculadas a los contenidos. Por parte de los docentes que ser capaz de dominar las siguientes competencias, según los PCN+ (2007: 130):

- conocer, para las lenguas extranjeras modernas, los contenidos a ser enseñados y su “traducción” en objetivos de aprendizaje;
- partir del conocimiento previo de los alumnos y utilizar la lengua materna como apoyo de la enseñanza y del aprendizaje;
- trabajar a partir de los errores y de los obstáculos al aprendizaje, ofreciendo soporte y mediación constantes;
- construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas;
- involucrar los estudiantes en actividades de investigación y en proyectos de conocimiento;
- articular la Lengua Extranjera Moderna a otras asignaturas del currículo, en el sentido de conferir significado amplio y contextualizado al aprendizaje.

Se destaca también que la tarea del profesor está muy diversificada pues ellos actúan en medio de un grupo de alumnos muy heterogéneo donde unos están muy motivados, otros no tanto y aún hay los que no tienen ningún tipo de motivación. Así, la función del profesor debería ser la de fomentar el deseo de aprender en sus estudiantes. Para tal fin son requeridas algunas cualidades tales como el hecho de ejercer la competencia didáctica necesaria, la capacidad de comunicación, ofrecer actividades individualizadas, etc.

También se debe fomentar el trabajo en grupo cuando merece la pena hacerlo, como recurso auxiliar en el aprendizaje, la utilización de las nuevas tecnologías como la utilización de herramientas multimedia en la enseñanza, por ejemplo.

No se puede olvidar que el profesor debe estar en formación permanente como una de sus competencias más importantes para suplir lagunas dejadas por el curso de graduación, el profesor debe buscar perfeccionamiento de los conocimientos técnico-

metodológicos, y siempre estar actualizándose tanto didáctica como metodológicamente.

Además de su compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de competencias, hay otros dilemas de orden ético que deben ser enfrentados por los profesores, como el hecho de prevenir la violencia en la escuela y fuera de ella, luchar en contra de los prejuicios, cualquier tipo de discriminación, el establecimiento de reglas de convivencia, y el establecimiento de otros valores como el sentido de responsabilidad, solidaridad y de justicia.

Por todo ello, se comprueba la necesidad del profesor de ELE brasileño de conocer los PCN/PCN+ para poder inspirarse en la selección, confección de actividades didácticas y tener en cuenta la formación integral del alumno como individuo con sus intereses, motivaciones, valores y actitudes diferentes y que deben ser respetadas; es decir, el desarrollo de indicadores de la competencia existencial.

## **Capítulo II**

# **DESARROLLO METODOLÓGICO**

“La ciencia es ignorante y no tiene el derecho de reírse.  
Lo inesperado debe ser siempre esperado por la ciencia.”  
*(Victor Hugo)*





## 1.1 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado vamos a delimitar algunos parámetros de la investigación cualitativa, calificada como humanística, sus enfoques y perspectivas. No se trata de contraponer el enfoque cualitativo al cuantitativo, pues a pesar de contar con algunos datos cuantificados la investigación cualitativa adopta una postura propia a la hora de producir el conocimiento. En el apartado siguiente, tratamos de justificar el tipo de metodología elegida para esta investigación, así como su diseño, que es “emergente” y flexible. A continuación tenemos un esquema en el que se expone cada una de sus partes que constituye el presente trabajo de investigación.

### 1.1.1 La investigación cualitativa

El hecho de haber elegido el tipo de metodología no es en vano. Para nosotros son válidas sólo cifras cuantitativas. De acuerdo con la propuesta de nuestro estudio, que es la de fotografiar para poder interpretar y entender todo un contexto educativo, así como analizar algunas de sus variables por medio de los instrumentos elegidos.

La clásica polémica de que los métodos cualitativos y cuantitativos son opuestos ha sido reformulada y ampliada a finales del último siglo, de manera que actualmente se considera que son metodologías complementarias y no opuestas, a pesar de que todavía hay textos y manuales que reafirmen esta contraposición. Por este motivo resulta muy difícil definir lo que significa “investigación cualitativa” por el número de tendencias o enfoques que se han desarrollado en las diversas corrientes científicas. La investigación cualitativa, a pesar de poseer un conjunto de características comunes, actualmente se presenta fragmentada, mostrando diferencias tanto en sus tradiciones como en el interior de estas (Hammersley, 2004:25 y Atkinson, 2005 *apud* de Gialdino, 2006). Entonces, concluye Vasilachis de Gialdino (*op. cit.*) que este enfoque no es monolítico sino un mosaico espléndido y variado de perspectivas de investigación.

Tójar Hurtado (2006: 142) critica la tendencia a definir “la investigación cualitativa” contrapuesta a la “cuantitativa”. Aboga por una “forma ideológica” de entender lo que es cualitativo y antes de oponerse a lo que es “cuantitativo” prefiere unirse a ello. Según esta ideología no se considera a las personas como objetos –de

investigación—, no verifican hipótesis que de nada sirven, no utilizan instrumentos estandarizados que sólo reproducen un modelo preeminente de entender la realidad, no están al servicio del estado o de las grandes multinacionales, pues muchas investigaciones son patrocinadas por éstos. No considera la realidad como única y observable; y en definitiva es un tipo de investigación más compleja que la meramente cuantitativa.

Tójar Hurtado (2006:10) aconseja conocer la teoría cualitativa antes de actuar, pues la persona, si no comprende el método cualitativo, lo considerará poco válido, especulativo y carente de interés para la sociedad. Así que no basta con decir cómo se hace sino que hay que insistir en de dónde procede y en qué se fundamenta.

Para Atkinson, Coffey y Delamont, (2001:7), la investigación cualitativa es un vocablo genérico que designa enfoques, metodologías y orientaciones diversas, incluso se puede contar con algunos datos cuantificados. Ya Strauss y Corbin (1990:17) definirían así la investigación cualitativa:

...cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e intenciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados, pero el análisis en sí mismo es cualitativo.

Así que, de hecho, no se trata de no usar lo cuantitativo sino de hacer un análisis cualitativo o adoptar una postura cualitativa, que es lo más relevante. La investigación cualitativa adopta una perspectiva propia a la hora de producir conocimiento, pues según Tesh (1990:55) la investigación cualitativa “es un enfoque de producción de conocimientos. No sólo se refiere a los datos”. También comparte la misma postura González Rey (2007:21) cuando afirma que la investigación cualitativa está hecha para la construcción de una teoría, de modelos teóricos de inteligibilidad sobre lo que se pretende conocer.

Para Mason (1996, *apud* Vasilachis de Gialdino, 2006:25) la investigación cualitativa no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de principios, y señala tres elementos comunes a la rica variedad de estrategias y técnicas. Para la autora citada anteriormente (*op. cit.*), la investigación cualitativa:

- a) Está fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido.
- b) Está basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen.
- c) Está sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Taylor y Borgan (1984) califican la investigación cualitativa como humanística porque se ocupa del ser humano desde la perspectiva del propio ser humano y no disfrazado de objetividad, de alteridad, para analizar los fenómenos. Así, el investigador, desde esta perspectiva, da valor al ser humano como persona y su dignidad que deban estar por encima de la propia investigación. Es una perspectiva de análisis del ser humano como ellos mismos se ven, aunque no tengan palabras para expresarlo o no tengan tiempo o interés por desvelarlo. Tójar Hurtado (2006) cree que el valor y la dignidad de la persona están por encima de la propia investigación

Desde el punto de vista de Taylor y Bogdan, (1984) lo primero que hay que tener en cuenta desde el punto de vista metodológico es que cualquier tema y cualquier contexto son dignos de estudio. Las situaciones cotidianas deben tener preferencia en los contextos naturales en que se desarrollan. No obstante, Tójar Hurtado (2006) opina que ante varios temas de investigación cualquiera, siempre tendrá preferencia el contexto social que más necesidad de mejora tenga. Quizá por este motivo, la investigación cualitativa se asocia comúnmente con los más desfavorecidos, con los marginados, con los oprimidos que diría Freire, en general con *otras culturas*<sup>40</sup>. Se debe tener cuidado con el componente ético en los planteamientos de análisis cualitativos.

---

<sup>40</sup> Miguel y Sans (s/f.) distinguen entre “La cultura con mayúsculas”, “La Cultura (a secas)” y “La cultura con k”. Según las autoras, “cultua a secas”, comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. O sea, es el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en toda las posibles situaciones de comunicación y para participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas. Abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos adscritos a una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido. “La cultura con mayúsculas” se refiere básicamente a la cultura general y “La kultura con k” es la cultura *underground*. Así “La cultura con mayúsculas” y “La kultura con k” son dialectos culturales. Es decir, no siempre compartidos del mismo modo por todos los individuos. Según las autoras, al enseñar lengua, entendida como un instrumento de comunicación, se enseña aun sin ser conscientes de ello, una serie de prácticas sociales y de valores culturales. Así actuar de modo formalmente correcto y socialmente adecuado, incluye, como uno de sus componentes básicos, la competencia cultural.

## LOS PARADIGMAS CUALITATIVOS

Entre las muchas concepciones paradigmáticas de orientación cualitativa, muchos autores coinciden en que existen dos perspectivas o aproximaciones dentro de la perspectiva cualitativa:

- 1) La interpretativa
- 2) La basada en la teoría crítica

Cada una de ellas se subdividiría en una serie de enfoques o metodologías diversas conforme podemos contemplar en el cuadro a continuación.

Para Flick (2002), las más importantes perspectivas y escuelas de la investigación cualitativa son:

- 1) la teoría fundamentada;
- 2) la etnografía y el análisis de la conversación, del discurso y de género;
- 3) el análisis narrativo;
- 4) la hermenéutica objetiva y la sociología del conocimiento hermenéutica;
- 5) la fenomenología y el análisis de pequeños mundos de la vida;
- 6) la etnografía;
- 7) los estudios culturales
- 8) los estudios de género.

Ya para Cresweel (1998) la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos–, que examina un problema humano social.

Para Dezin y Lincoln (1994:2), la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Así, los investigadores e investigadoras cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. También la investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos – estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales.

Lather (1991) añade el paradigma postmoderno a los básicos interpretativo y crítico. Así nos propone tres paradigmas interpretativos:

- 1) El interpretativo
- 2) El crítico
- 3) El postmoderno

Según Alvesson (2002), el paradigma postmoderno surge en las últimas décadas del siglo XX como una respuesta a las tesis de la modernidad (la razón como motor del conocimiento, las bondades del progreso entre otras). El paradigma postmoderno, que englobaría las propuestas post-estructurales, se configura como un movimiento que incorpora tanto manifestaciones artísticas, filosóficas, tecnológicas y sociales, como comportamientos y prácticas individuales de las personas. Uno de sus principales teóricos es el filósofo francés Lyotard (1979, 1987). Algunas de las características de esta perspectiva paradigmática son la consideración de los límites de la racionalidad, la relevancia de la lingüística, del discurso y de su análisis para comprender lo que nos rodea, la consideración del sujeto como el fruto de identidades fragmentadas y el análisis crítico de las relaciones entre conocimiento y poder.

No obstante, el mismo autor (Lather, *op. cit.*) habla de hasta dieciséis paradigmas organizados en tres campos o tipo de conocimiento demandado: comprensión, emancipación y deconstrucción:

COMPRENSIÓN	EMANCIPACIÓN	DECONSTRUCCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretativo</li> <li>- Naturalista</li> <li>- Constructivista</li> <li>- Fenomenológico</li> <li>- Hermenéutico</li> <li>- Interaccionismo</li> <li>- Simbólico/etnográfico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crítico</li> <li>- Neo-Marxista</li> <li>- Feminista</li> <li>- Específicos de la raza</li> <li>- Orientado a la práctica</li> <li>- Participativo Freiriano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Post-estructural</li> <li>- Postmoderno</li> <li>- Diáspora post-paradigmática</li> </ul>

**Cuadro 19:** Los paradigmas cualitativos según los campos de conocimiento (basado en Tójar Hurtado, 2006:61)

La perspectiva epistemológica hace referencia a la forma en que conocemos lo que nos rodea, en qué nos fijamos y cómo lo comprendemos y lo comunicamos (Tójar Hurtado, 2006:65). *El subjetivismo y el constructivismo* son las dos principales perspectivas epistemológicas, según Crotty (1998:5). Por otro lado, tenemos la perspectiva teórica que es la que se encuentra en la base de cada metodología. Ésta fundamenta y proporciona un marco, o contexto, donde desarrollar el proceso de

investigación, incorporando los criterios que establecen qué tipo de conocimiento es válido. Crotty (1998:71) establece cuatro perspectivas teóricas: *el interpretativismo, la teoría crítica, la teoría feminista y el postmodernismo*.

Por todo ello, no se puede definir objetivamente lo que es la investigación cualitativa pues esto depende del enfoque, de la perspectiva teórica o epistemológica y de la tradición seleccionada entre las múltiples perspectivas.

Por otro lado, otros autores creen que las perspectivas interpretativa y crítica son, en realidad, un mismo paradigma *postpositivista* (o de posturas próximas al positivismo<sup>41</sup>) debido a la similitud de sus postulados y métodos. Incluso Keeves (1988) señala que en realidad sólo existe un paradigma y que las diferentes versiones no son más que enfoques variados del mismo paradigma.

### **2.1.2 Tipo de investigación**

Por todo lo expuesto en el apartado anterior, la metodología elegida para esta investigación es la de tipo cualitativo e interpretativa con enfoque más bien ecléctico, dadas las especificidades y particularidades de su diseño y de la naturaleza propia de la investigación. De acuerdo con el contexto educativo, su muestreo, el complejo tema de la investigación, el desarrollo metodológico y el análisis de datos, todos estos aspectos analizados de manera conjunta nos van a hacer más capaces de interpretar de una forma más rica una realidad educativa. A pesar de que en este trabajo también presentamos algunos datos numéricos; es decir, que no sólo cuantifica en números sino que nos interesa atender a las especificidades e intereses propios de los participantes. Solamente desde el enfoque cualitativo podemos realizar una propuesta de intervención didáctica con precisión y pluralidad donde se diseñan, implementan y analizan de forma muy bien estructurada y exhaustiva los distintos pilares de lo existencial y afectivo. Por todo ello, es un estudio cualitativo y como tal por su propia naturaleza es un camino inacabado;

---

<sup>41</sup> El positivismo deriva de la premisa de que la ciencia natural es el paradigma del conocimiento humano. Según Cohen y Manion (1990:36) este término ha sido empleado según la doctrina de una escuela de filosofía conocida como “positivismo lógico” en la cual el significado de un informe es el método de su verificación o es dada por éste. Cohen y Manion (*op. cit.*) están de acuerdo en que el positivismo tiene menos éxito en el estudio del comportamiento humano debido a la complejidad de la naturaleza humana y la calidad fugaz e intangible de los fenómenos sociales que contrastan fuertemente con el orden y la regularidad del mundo natural. Así que los fenómenos de enseñar, aprender y la interacción humana presentan al investigador positivista un enorme reto.

teniendo en cuenta las características internas de la competencia existencial hay muchas cosas que considerar. La investigación cualitativa en educación es un elemento formativo y es siempre un trabajo inacabado pues arroja continuamente información sobre una realidad multifactorial.

Según Colás Bravo (2009:107), la investigación cualitativa posee sus propios criterios para garantizar la validez y fiabilidad de sus resultados. La observación persistente, la triangulación, la comprobación con los participantes, el muestreo teórico, la recogida de abundantes datos, descripciones minuciosas de los informantes, descripción de técnicas de recogida y análisis de los datos, etc. son procedimientos recomendados para garantizar la validez, la fiabilidad y el rigor científico de un estudio cualitativo.

“Desde un punto de vista práctico la investigación cualitativa debe mostrar su calidad científica mostrando sistematicidad y rigurosidad a lo largo de todo el proceso de investigación científica. Además, la investigación cualitativa dispone de procedimientos específicos para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos” (*ibid*).

Según Martínez Migueles (2007:119), la validez es la fuerza mayor de las investigaciones cualitativas y etnográficas. Es decir, el modo de recabar los datos, de captar cada evento desde sus diferentes puntos de vista, de vivir la realidad estudiada y de analizarla e interpretarla inmersos en su propia dinámica, ayuda a superar la subjetividad y da a los investigadores un rigor y una seguridad en sus conclusiones que muy pocos métodos pueden ofrecer.

Colás Bravo (*op. cit.*) destaca otros criterios de calidad de un estudio científico tales como la aportación que supone a la comunidad científica, el grado de *innovación* y *originalidad*, así como su potencial para abrir nuevas líneas de estudio. Hemos intentado a lo largo de este estudio que tanto desde la temática de estudio como desde la parte empírica en la elaboración de las propuestas que estas pudieran brillar por su originalidad e innovación asegurando calidad al trabajo.

En el próximo apartado podremos contemplar el diseño del presente estudio así como cada una de las partes que componen este trabajo de tesis.



### 2.1.3 El diseño de la investigación

En el diseño de la investigación se articulan los componentes principales de la investigación de manera lógica y coherente como la justificación o propósitos, la teoría, preguntas de investigación, el método y los criterios utilizados para garantizar la calidad del estudio.

En Ciencias Sociales se puede dar preferencia a estudios estructurados o diseños flexibles, no obstante, para los propósitos de nuestra investigación damos preferencia al diseño flexible y por la naturaleza de su estructura.

Si el diseño es de tipo estructurado, este no podrá ser modificado a lo largo del transcurso del estudio. También hay estudios cualitativos que utilizan el diseño estructurado cuando pretenden verificar teorías desarrolladas por otros investigadores o aumentar la validez.

Ya el diseño flexible alude a la posibilidad de investigar situaciones nuevas e inesperadas, vinculadas con el tema de estudio, que pueden implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos, también es posible aportar técnicas novedosas para la recolección de datos. Al presentar una propuesta por escrito, el investigador debe aclarar que la misma es susceptible de cambios, que las preguntas son preliminares así como las técnicas de recogida de datos y el tipo final de análisis. Es decir, el investigador se debe dar el derecho de hacer las modificaciones que considere pertinentes a su diseño inicial de investigación que debe tener un carácter evolutivo y cambiante.

Según Mendizábal (2006), la recogida de los datos, el análisis, la interpretación, la teoría, se deben dar conjuntamente. Así, esta ida y vuelta entre los datos y la teorización permite generar el conocimiento desde los datos de manera interactiva. Así nos describe Blumer (1982:30):

La exploración es un procedimiento flexible mediante el cual el especialista se traslada de una a otra línea de investigación, adopta nuevos puntos de observación a medida que su estudio progresa, se desplaza en nuevas direcciones hasta entonces y modifica su criterio sobre lo que son datos pertinentes, conforme va quedando más información y una mayor comprensión.

Así que la actitud del investigador cualitativo debe ser creativa, abierta frente al *corpus* que se va formando. Según Mendizábal (2006:68), algunos autores comparan esta actitud como la de una persona frente a una puesta de sol: “se rinde ante su belleza y capta lo que se presenta”. Así, durante el desarrollo de la investigación, el investigador deberá estar abierto a lo inesperado, modificando sus líneas de investigación y los datos.

Ahora bien, el diseño de investigación se puede concebir como una instancia previa de reflexión sobre el modo de articular sus componentes de manera lógica y coherente para responder a los interrogantes planteados y si esta articulación es lógica es una promesa sobre el trabajo futuro.

Tampoco se puede confundir *diseño* con *propuesta*: el diseño constituye una parte de la propuesta, que es un proyecto escrito de investigación que articula los diferentes elementos que la componen y que argumenta de manera sólida y convincente la importancia de llevarla a cabo. El diseño sería la parte que abarca los procedimientos y métodos, la población de interés, el método de recogida de información, la estrategia de análisis de datos, las garantías de credibilidad, otros aspectos éticos (Marshall y Rossman, 1999:23; 38). Otros autores como Creswell (1998:255) ya no diferencian *propuesta* y *diseño* y definen a este como una articulación lógica de todos los componentes que integran la investigación, desde las primeras ideas hasta la comunicación escrita.

Además de una sólida formación disciplinar y transdisciplinar es necesario el conocimiento profundo del tema que se va a investigar. Así que se investigan los temas que se conocen contrariamente a lo que se pueda pensar. Antes de empezar la investigación, habrá que estudiar la contribución de los demás investigadores, los trabajos de investigación efectuados, asistir a congresos y seminarios, etc.

A continuación vamos a exponer el diseño seguido para esta investigación, es decir cuáles fueron los pasos en cada etapa de la investigación. De manera resumida, en la primera parte tenemos el estudio piloto; a raíz de los resultados y basándonos en ellos hemos elaborado una serie de propuestas didácticas.

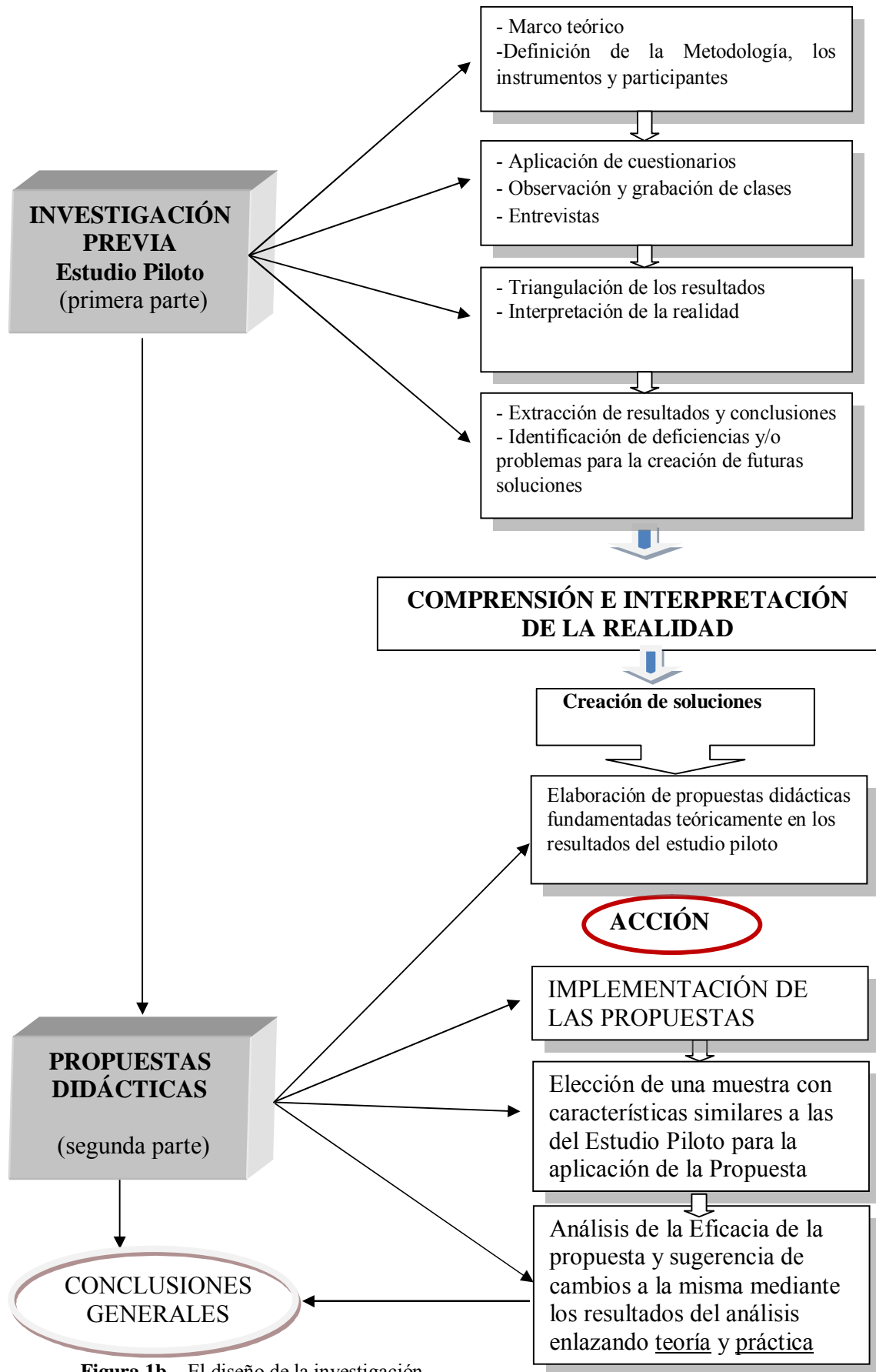


Figura 1b – El diseño de la investigación

El diseño de la investigación constituye el plan general de acción que va a adoptar el investigador, es la secuencia o los pasos a seguir por el investigador para obtener las respuestas a sus preguntas o para comprobar sus hipótesis formuladas que inducen al estudio. Estipula la estructura de la investigación y especifica la naturaleza global de la intervención. Debe especificar los pasos que se van a tomar, el contexto de la investigación y la muestra. Así es como un esquema explicativo de las diversas etapas del trabajo expuesto en forma gráfica/esquemática.

Hay quienes piensan que el diseño de la metodología cualitativa no posee una teoría que la sostenga o una estructura sobre la cual emergerá el estudio. Por otro lado, no se puede definir ni tampoco prever cómo se debe realizar un diseño de investigación cualitativa por medio de unas cuantas reglas metodológicas, una vez que la investigación cualitativa tiene como una de sus principales características la flexibilidad adaptando el diseño al fenómeno que se está estudiando haciendo los debidos ajustes/cambios según vayan ocurriendo hallazgos inesperados. Así nos aclara Salamanca Castro y Martín Crespo (2007)<sup>42</sup>:

(...) resulta complicado definir cómo se debe realizar un diseño de investigación cualitativa siguiendo simplemente unas reglas metodológicas, ya que una programación exhaustiva podría anular la posibilidad de acoger lo inesperado (...). Como se explicará a continuación, es necesaria cierta flexibilidad para permitir que el diseño se adapte al fenómeno que se está estudiando, pudiendo ser necesario modificarlo una vez iniciada la investigación para obtener un conocimiento más profundo del sujeto/objeto de estudio.

Por esto, el diseño de la investigación cualitativa muchas veces es “emergente”, ya que “emerge” sobre la marcha. El diseño puede ser proyectado, no obstante como es flexible tiene que estar sujeto a las adaptaciones que vayan surgiendo. Así, el diseño es cambiante según se va desarrollando la investigación, permite incluso la realización de ajustes con el fin de sacar provecho a la información. También en la investigación de corte cualitativo, el propio investigador es el principal instrumento para la generación y recogida de datos, con los que interactúa. Por esto, el investigador cualitativo debe reflexionar sobre sus propias creencias y conocimientos y cómo estos influyen en la forma de concebir la realidad y, en consecuencia, en la propia investigación.

---

<sup>42</sup> Salamanca Castro, Ana Belén y Martín Crespo, Cristina. (2007). “El diseño de la investigación cualitativa”. In: *Nure Investigación*, 26, Enero-Febrero.

Como hemos dicho, el diseño de una investigación cualitativa debe ser, sobre todo, “flexible”, además de depender del objeto que se pretende estudiar. Así, según Salamanca Castro y Martín Crespo (*op. cit.*) podemos enumerar algunas características que se evidencian en un estudio cualitativo:

- Es flexible y elástico; es decir, puede adaptarse a lo que se descubre mientras se recogen los datos, como ya hemos apuntado anteriormente;
- Implica la fusión de diferentes metodologías;
- Tiende a ser “holista”, ya que se esfuerza por comprender la totalidad del fenómeno de interés;
- Se concentra en comprender el fenómeno o el entorno social. No busca hacer predicciones sobre dicho entorno o fenómeno;
- Exige gran dedicación del investigador, que generalmente deberá permanecer en el campo durante períodos prolongados;
- El propio investigador es el instrumento de investigación;
- Requiere de un análisis continuo de los datos, lo que determinará las estrategias a seguir;
- Impulsa al investigador a construir un modelo de lo que se intuye en el ambiente social o de lo que trata el fenómeno de interés;
- Analiza el cometido del investigador y sus propios sesgos o prejuicios.

La dimensión temporal es otra dimensión importante a la hora de definir los parámetros del estudio. En cuanto a lo temporal, los diseños pueden ser Transversales (recolección de datos en un solo corte en el tiempo) o Longitudinales (reúnen datos en dos o más momentos). En el caso de nuestra investigación podemos decir que el tipo de estudio contempla la dimensión “Longitudinal” pues a pesar de no seguir la misma muestra se investiga el mismo centro de estudios, el mismo tipo de alumnado y el mismo nivel de dominio de lengua.

Según Gil Flores (1994: 28)<sup>43</sup>, la investigación educativa tiene como objeto de estudio los procesos y productos educacionales, las conductas de clase, las actitudes, los rasgos de personalidad, la motivación, los intereses, el clima de clase, etc., que no son lo mismo que las realidades físicas. Por esto, la medición cuantitativa entraña ciertas dificultades en ciencias sociales.

---

<sup>43</sup> Gil Flores, Javier (1994). Análisis de datos cualitativos -Aplicaciones a la investigación Educativa- Javier Gil Flores. Barcelona: PPC.

Pasamos a continuación a abordar el planteamiento de nuestro trabajo.

De manera general, este trabajo está dividido en dos partes básicamente (con sus respectivos capítulos): una investigación inicial (Estudio Piloto) y las Propuestas Didácticas que surgieron como respuesta o propuesta de solución a las inquietudes manifestadas por los participantes como resultado de la investigación previa.

En la primera parte del trabajo que se refiere al Estudio Piloto, en el cual tuvimos que elegir una muestra, ésta está constituida por estudiantes de nivel Intermedio (B1, según el Marco común europeo de referencia para las lenguas) de un Centro de Lenguas Público de la capital de Brasil. En primer lugar, aplicamos cuestionarios para saber cuáles son las impresiones, creencias y opiniones de los alumnos con respecto al tema de la afectividad (variables afectivas) y cómo consideraban su proceso de aprendizaje y cuáles las estrategias que más utilizaban en el aula de lengua.

Luego, pasamos a observar algunas clases de esta profesora y a grabarlas también en vídeo con vistas a observar durante su análisis cómo y en qué momentos eran empleadas las estrategias y cómo la docente en este caso (P1) conducía la clase y consideraba el proceso de aprendizaje de ELE.

En un tercer momento, pasamos a entrevistar a los alumnos, sobre todo para aclarar cuáles fueron los puntos o preguntas del cuestionario que dejaron margen para la doble interpretación o qué puntos son todavía oscuros o para qué disertaran más sobre determinado punto de relieve o interés para nuestro estudio.

Los instrumentos utilizados para nuestros estudios fueron: cuestionarios, observación y grabación de clases y entrevistas personales (que fueron grabadas y transcritas); además, claro está, del investigador como propio instrumento de estudio.

En un segundo momento, tenemos la fase de Triangulación de los Resultados y análisis de los datos. En este momento, comparamos las respuestas de los alumnos en estos tres instrumentos de investigación para sacar los puntos coincidentes en cada uno de ellos. Según Gil Flores (1994:33) (...) “podemos definir el análisis de datos como el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”.

Luego, tenemos la fase de la extracción de estos primeros resultados y las primeras conclusiones, tras el análisis de los datos. A partir de este momento ya somos capaces de identificar las primeras deficiencias resultantes de este análisis y de la

triangulación para sólo así ser capaces de elaborar futuras soluciones para solventar estos problemas. Como resultado de la primera investigación que es el estudio piloto se llegaron a muchas conclusiones: una de ellas es que los alumnos apuntaron como estrategias motivadoras el uso de las artes; es decir, el cine, la música y la literatura. Durante la observación de las clases también se hizo evidente el humor como recurso afectivo/existencial y las estrategias utilizadas por la profesora. Así que también consideramos importante este recurso durante la elaboración de nuestras propuestas didácticas.

Esta fase fue necesaria para que se comprendiera la realidad a ser investigada y así pudiéramos identificar los problemas para actuar sobre ellos con vistas a su solución. Al final de la primera fase del Estudio Piloto se pudieron identificar algunas líneas de investigación derivadas de estas mismas deficiencias.

Teniendo en cuenta estos resultados y optando por una de las líneas de investigación, hemos decidido elaborar algunas propuestas didácticas con el objetivo de suplir algunas de estas deficiencias, luego, para dar mayor fiabilidad a nuestro estudio se decidió implementar las propuestas y analizar los resultados de éstas.

Para la elaboración de estas propuestas fue necesario hacer una revisión bibliográfica sobre el uso de la música en las clases de ELE así como del uso del humor para poder planificar actividades didácticas apropiadas de acuerdo con las características del grupo y que estén conforme a las más modernas líneas de investigación que tratan sobre el uso de la música y canciones y el uso del humor en la clase de idiomas extranjeros. Al hacer la revisión bibliográfica, nos hemos dado cuenta de que ya había muchas propuestas de actividades con música y canciones para la clase de ELE; no obstante, pocas eran las que tenían alguna especie de comprobación científica de su eficacia. Es decir, muchas eran las propuestas pero casi ninguna exponía los resultados de su implementación.

Una vez investigadas algunas teorías sobre el uso de la música/canciones y del humor en la clase de idiomas extranjeros, pasamos a la elaboración de las propuestas didácticas. Hemos planificado ocho propuestas didácticas utilizando canciones versionadas y dos utilizando el humor como estrategia motivadora.

Algunas de las propuestas didácticas tienen que ver con el uso de la música y otras con el uso del humor en las clases de ELE. Queríamos elaborar propuestas didácticas que enlazaran al mismo tiempo los siguientes campos:

- Música
- Aprendizaje de ELE
- Componente afectivo/existencial.

Además, queríamos elaborar propuestas que contemplaran tanto los aspectos afectivos como los aspectos cognitivos uniendo los dos hemisferios del cerebro. Con base en el uso de las estrategias afectivas elaboramos dos tipos de propuestas:

- Propuestas con canciones versionadas
- Propuestas con canciones humorísticas

#### La implementación de las propuestas

Después pasamos a otra etapa importante que es la Acción o Investigación-Acción que se vio reflejada en la propia implementación de las propuestas didácticas. Conforme hemos apuntado anteriormente, como hay pocas propuestas didácticas con el uso de música y humor que tienen una efectiva comprobación científica de su eficacia, hemos decidido efectivamente implementar las propuestas. No nos quedaba otra opción que optar por el mismo centro de estudios donde se realizó la primera investigación o Estudio Piloto. Durante la Implementación de “Las Propuestas Didácticas” hemos elegido una muestra de niveles equivalentes y con características similares a las del Estudio Piloto para la aplicación de las propuestas. No obstante, como eran cuatro las propuestas, tuvimos que elegir cuatro grupos para la implementación de las mismas, ajustándolas a las disponibilidades del Centro en cuanto a número de muestras. Aplicar la propuesta en el mismo grupo donde se realizó el Estudio Piloto resultaba imposible pues el grupo investigado en el Estudio Piloto ya no existía. Así, pasamos al desarrollo del trabajo de campo.

Entonces, después de implementar las propuestas, almacenamos los datos para el tratamiento de la información y posterior análisis. Para cada propuesta didáctica fue solicitada una tarea diferente, las cuales se han convertido en los propios instrumentos de análisis cualitativo. Para las propuestas didácticas en las que utilizamos la música se les pidió que escribieran una versión para el español de una canción en portugués. En los grupos en los que desarrollamos actividades con humor en uno de ellos hemos pedido que escribieran un diálogo con tono humorístico, como resultado de una



actividad con humor al estilo de *rôle-playing* o *psicodrama*<sup>44</sup>. Y en el otro, que hicieran una parodia de una canción en portugués o en español cuyo contenido humorístico debería estar implícito. Según Tójar Hurtado (2006:272):

El *rôle-playing* es la versión educativa del psicodrama. Consiste en interpretar *sketchs*, simular una situación, realizar una pequeña interpretación teatral, de manera que conocimientos, valores, actitudes, se pongan a trabajar y se integren de una forma activa. La persona que participa en un *rôle-playing* se interesa activamente en lo que hace, se encuentra motivado por la acción para el aprendizaje y cambia para él la forma de concebir el proceso enseñanza-aprendizaje y las relaciones con sus compañeros.

La diferencia es que este *rôle-playing* que tenían que presentar es una tarea escrita y no un diálogo oral.

Para los grupos que trabajarían canciones versionadas hemos distribuido un cuestionario en tres partes: Preactividad, Durante la Actividad y Postactividad.

Tras haber analizado la eficacia de cada propuesta hemos llegado a una serie de resultados. Terminado todo este proceso ya pudimos pasar a las conclusiones generales en las que se expresaron los resultados de la primera y de la segunda parte del trabajo enlazándolos.

## 1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Partiendo de la idea de que los componentes de la competencia existencial así como todo lo que conforma la afectividad pueden influir positivamente en la planificación de las clases por parte de los profesores o profesoras y en la evaluación del desempeño de los aprendices, este estudio piloto se centra en las siguientes preguntas:

1) *¿Cómo trabaja el/la profesor/a de ELE las variables afectivas durante la realización de las tareas de la clase de ELE?*

2) *¿Qué estrategias utiliza el/la profesor/a para motivar a sus alumnos/as?*

---

<sup>44</sup> El psicodrama fue introducido por Jacob Levy Moreno (1892-1974) y consiste en una especie de representación teatral durante la cual el paciente interpreta uno o más papeles diferentes relacionados con sus problemas existenciales, conflictos, fantasías y síntomas pasados o presentes. Existen varias técnicas de representación (*directa, cambio de roles, proyección hacia el futuro*, entre otras) que pretenden que el paciente libere su expresividad y sus emociones, y que a partir de ahí, consiga comprender mejor su vida cotidiana. (Tójar Hurtado, 2006:272)

3) *¿Qué estrategias utilizan los/las alumnos/as para trabajar de forma más autónoma, para automotivarse y aumentar su autoestima?*

Esta investigación tiene como objetivo general investigar cómo el estudio de las variables de orden motivacional o afectivo-emocionales en primer lugar pueden ayudar al alumnado a solucionar las tareas de aprendizaje de ELE y en segundo lugar, pueden facilitar al profesor la planificación de actividades didácticas apropiadas para estudiantes de ELE en un centro público de lenguas brasileño. Así, para la primera parte del trabajo tenemos estos objetivos específicos:

- a. Analizar cómo el profesorado de ELE trabaja la competencia existencial en las clases de ELE y cómo utiliza o fomenta las estrategias motivacionales
- b. Analizar qué estrategias utiliza el alumnado para trabajar de forma más autónoma, para automotivarse y aumentar su autoestima

## 2.3 DETERMINACIÓN DE LAS VARIABLES Y SUBVARIABLES

### 2.3.1 Contexto

Según Madrid (1998:26) es importante el estudio de las **variables de contexto** pues “nos ayudará a conocer las condiciones de trabajo del profesorado, las características sociales y sociolingüísticas de la comunidad, las características de la escuela (tamaño, recursos) el ambiente socio-cultural de los alumnos y del profesorado y su posible relación con los procesos didácticos”.

Para el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002: 51)

La capacidad de todos los hablantes, especialmente de los alumnos, de poner en acción su competencia comunicativa depende en gran medida de las condiciones físicas en que tiene lugar la comunicación. La comprensión del discurso se dificulta por el ruido, las interferencias y las distorsiones.

Así que todo lo referido al entorno social, lingüístico y geográfico del aula y sus usuarios-actantes, sean docentes o estudiantes, constituyen factores-clave para el análisis de datos en un trabajo de investigación en el aula. En nuestro estudio vamos a destacar subvariables como: el local de la investigación –su entorno físico-, el centro escolar en si: un Centro de Lenguas “público” del Distrito Federal de Brasil y la metodología de los “Centros Interescolares de Lenguas” (CILs). Sus formas de evaluación del rendimiento escolar, es decir, la filosofía de este tipo de institución y su coordinación pedagógica serán vistas en el apartado “las variables de proceso” (3.2.3).

### ***2.3.1.1 Localización de la investigación***

Se eligió para la presente investigación un Centro de Lenguas Público que está ligado a la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal en Brasil (SEE-DF). El grupo seleccionado se constituyó del nivel “Intermedio II” (B1+) del turno nocturno (de 20h20 a 21h40).

Las clases tienen una duración de una hora y veinte minutos y con una frecuencia de dos veces por semana (los lunes y miércoles). En total, el grupo tiene dos horas y cuarenta minutos semanales de clase. La escuela está constituida por 12 aulas equipadas con tele y vídeo además de un aparato de sonido.

La estructura física de la Institución en cuestión es de muy buena calidad si la comparamos con otros centros públicos del Distrito Federal brasileño. Está bien ubicada (en la zona sur “*Asa Sul*” de Brasilia-DF) en una zona destinada a escuelas e instituciones religiosas. Su acceso está facilitado por vías asfaltadas y con señalización adecuada. En el apartado siguiente haremos una breve descripción de la institución en cuestión.

### 2.3.1.2 *EL Centro Interescolar de Lenguas (CIL)*<sup>45</sup>

De acuerdo con la SEE-DF (Secretaría de Estado de Educación del DF) en su “Orientación Pedagógica de los Centros Interescolares de Lenguas” (2002), los así llamados “CILs” son establecimientos de enseñanza destinados a ofrecer, exclusivamente, las Lenguas Extranjeras Modernas (LEM) con el objetivo de integrar el currículo de tres o más instituciones públicas de enseñanza reglada, atendiendo el régimen de “intercomplementaridad” (es decir, el alumno o alumna no estudia la Lengua Extranjera Moderna junto con las demás asignaturas y en su turno de estudios sino en turno contrario en el CIL a que le corresponde). En las llamadas “Escuelas Tributarias” (de enseñanza primaria y secundaria), las que atienden el régimen de “intercomplementaridad”, los alumnos y alumnas deben estar cursando como mínimo el 5º grado (“5ª série”) de la enseñanza primaria (“Ensino Fundamental”). De acuerdo con el espacio físico y la disponibilidad administrativa de cada CIL, las vacantes de cada grupo son sorteadas para los/las estudiantes de otras escuelas de la Red Pública y, sólo al final, para la comunidad en general (hay que destacar que no hay límite de edad).

La “carga horaria” mínima de las clases de cada LEM, en los niveles de los ciclos Juvenil, Básico e Intermedio es de 02 (dos) clases semanales por LEM. La duración de cada clase, en el turno diurno, es de 100 minutos (1h40m) y, en el nocturno de 80 minutos (1h20m). En los niveles del Ciclo Avanzado se ofrecen 3 (tres) clases semanales con las mismas equivalencias de horarios en los turnos diurno y nocturno.

Los grupos se constituyen teniendo en cuenta el espacio físico disponible en cada aula, así como también los recursos didácticos. Tienen como mínimo doce estudiantes y como máximo veinte. Estos límites pueden ser alterados, dependiendo de la situación y especificidades de cada CIL en caso de que así se justifique.

### 2.3.2 Participantes

Ahora vamos a pasar al estudio de las **variables de presagio** y sus subvariables, es decir, las características físicas y “psicológicas” del profesorado y del alumnado.

---

<sup>45</sup> Los “CILs” o informalmente llamados “Centros de Línguas”, que reciben otras denominaciones en los demás estados de la Federación, por constituir un tipo de “escuela pública” destinada a la enseñanza de lenguas a alumnos de la misma red y a la comunidad en general, es lo que correspondería, en un principio, a las “Escuelas Oficiales de Idiomas” en España.

Una de las formas elegidas para la recogida de datos es la encuesta por muestreo. Según Biddle (1989:97) en este tipo de metodología se recogen datos, en una ocasión, a menudo de una muestra de personas que se considera representativa de algún universo de seres humanos en los que estamos interesados.

Estas subvariables o características, según Madrid (1998: 26) como pueden ser las aptitudes, actitudes y motivación, formación académica, estilos cognitivos, edad, sexo, etc. –en el caso de los estudiantes–; y edad, preparación profesional, sexo, ideología, valores, creencias, dedicación, cualidades personales y factores de personalidad –en caso del profesorado– pueden ayudarnos a relacionar el proceso de aprendizaje/adquisición con los resultados finales. Es decir, comprender las variables de proceso y relacionarlas con las de producto.

Así, las variables de contexto descritas en el apartado anterior son percibidas, filtradas e interpretadas por el individuo a través no sólo de la audición sino también por diversas formas de percepción y clasificación dependiendo de la experiencia, características individuales como sea la personalidad.

La línea de pensamiento puede estar enormemente influida por la memoria, por los conocimientos almacenados, por la imaginación y por otros procesos cognitivos (y emotivos) internos. En este caso, la lengua producida está sólo ligeramente relacionada con el contexto externo observable. (*Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002:54)

Por lo tanto, visto de esta manera, las variables de presagio estarían íntimamente relacionadas con las variables de contexto. Para el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002: 54) la percepción que el individuo tiene con relación a las variables de presagio (el contexto mental) para la comunicación también es determinada por “las necesidades, los impulsos, las motivaciones, los intereses, que provocan la decisión de actuar”, las intenciones, la línea de pensamiento (ideas, sentimientos, sensaciones, impresiones) las expectativas, la reflexión (deducción e inducción); además de otros factores como el “estado de ánimo (fatiga, excitación, etc.), la salud y las cualidades personales (...)”. Es decir, la relación de todas estas variables entre sí, y que fueron consideradas a lo largo de todo el trabajo, tanto en la observación y entrevistas como en su posterior análisis, tienen que ver con la construcción de la “competencia existencial”.

A continuación describiremos a los participantes de la investigación cuyos datos personales están sigilosamente protegidos bajo un pseudónimo elegido por ellos

mismos. Todos los alumnos y alumnas optaron por elegir un pseudónimo. Sin embargo, los profesores y profesoras optaron por no adoptar pseudónimos excepto dos (un profesor y una profesora). Se optó por el orden alfabético de pseudónimos de cada uno de ellos.

### 2.3.2.1 Alumnado participante

Se solicitó por escrito a catorce estudiantes del nivel Intermedio II (B1+) que participaran en la presente investigación y todos accedieron. Como son estudiantes del Nivel Intermedio II (B1+), casi la mitad ya se conocía desde el principio del curso. La falta de uniformidad de las respuestas o ausencia de ciertas informaciones sobre determinados alumnos o alumnas se debe al hecho de que optaron por no completar debidamente el cuestionario.

PSEUDÓNIMO	EDAD	GÉNERO	PROFESIÓN	TIEMPO QUE ESTUDIA ESPAÑOL
ANA	27	Femenino	Abogada	3 años
ANE	23	Femenino	Estudiante	2 años
EDU	21	Masculino	Estudiante	3 años
FURICO	19	Masculino	Estudiante y "trabajador en prácticas"	3 ½ años
GURIA	17	Femenino	Estudiante	3 años
JESÚS	21	Masculino	Estudiante y "trabajador en prácticas"	3 ½ años
K TATAL	19	Masculino	En el paro	3 ½ años
LAURA FERRARI	18	Femenino	Estudiante	3 ½ años
LOLA	25	Femenino	Psicóloga	3 años
MACHADO	28	Femenino	Administradora	3 años
MARI	16	Femenino	Estudiante	3 años
MARGI SIMPSON	17	Femenino	Estudiante	3 años
PILAR	21	Femenino	Estudiante	3 años
JUAN	47	Masculino	Profesor de la Red Pública	3 años
SIMBA	No ha contestado (mediana edad)	Femenino	Técnica de análisis de Laboratorio	3 años
TATA	22	Femenino	Estudiante	3 años
VAMPIRA	19	Femenino	Estudiante	3 años

Cuadro 20 - Descripción del alumnado participante

### 2.3.2.2 Profesorado participante

Se solicitó a siete profesores (cuatro profesoras y tres profesores) que participaran en la investigación y todos aceptaron. Como la mayoría no quiso adoptar pseudónimo se optó por un orden aleatorio teniendo en cuenta que el primer “Profesor Participante” (P1) es la profesora del grupo en cuestión:

PSEUDÓNIMO	EDAD	GÉNERO	NIVEL DE ESTUDIOS	EXPERIENCIA COMO PROFESOR/A DE ELE	PARTICIPACIÓN EN CURSOS, CONGRESOS, ETC.
P1	27	Femenino	Superior	5 años	No ha participado en ningún curso de perfeccionamiento en los últimos años.
P2 (CHICA CHOCOLATE)	23	Femenino	Superior incompleto	3 años	Curso para formación de profesores de lengua española.
P3	29	Masculino	Superior	3 años	Curso de perfeccionamiento para profesores de lengua española.
P4	57	Masculino	Superior	4 años	No ha participado en ningún curso de actualización.
P5	35	Femenino	Superior	4 años	Curso sobre sexualidad humana realizado por la EAPE.
P6	No ha informado	Femenino	Superior incompleto	10 años	“V Seminario de lenguas Extranjeras” 2ª Formación del profesor de Lenguas Extranjeras
P7 (PÍCARO)	38	Masculino	Superior	10 años	No ha participado en ningún curso de perfeccionamiento en los últimos años.

**Cuadro 21** - Descripción del profesorado participantes

En el capítulo III se detallarán factores individuales como estilos cognitivos de la muestra, motivaciones y personalidad a partir del corpus de investigación analizado más a fondo en el capítulo IV “Análisis de Datos”.

### 2.3.3 Metodología del centro investigado

Para Shuman (1989:17) las variables de proceso son acciones observables de profesores y alumnos en el aula. Vistas de esta manera estas acciones las detallaremos mejor durante el análisis de las transcripciones de las clases en el apartado 4.4. Por otro

lado, según D. Madrid (*op. cit.*) este tipo de variables abarca los aspectos relacionados con el tipo de currículo de LE que se imparte, la metodología y los esquemas organizativos. A este respecto desglosaremos a continuación la metodología de los Centros Interescolares de Lenguas (CILs), la evaluación del rendimiento escolar y la coordinación pedagógica.

El estudio de los procesos de aprendizaje nos permite conocer el efecto de la metodología curricular, contenidos, procedimientos didácticos y materiales usados en el progreso de los estudiantes y por supuesto, la posible influencia de las características individuales de cada sujeto en sus procesos de aprendizaje: madurez cognitiva, experiencias previas, estrategias de aprendizaje, procesos mentales, etc.

### **2.2.3.1 Metodología de los Centros Interescolares de Lenguas (CIL)**

Los Centros Interescolares de Lenguas tienen como objetivo general que el/la estudiante desarrolle los hábitos y habilidades de comprensión y expresión oral y escrita en, por lo menos una LEM, para su proceso de emancipación y formación para el ejercicio de la ciudadanía. Además de esto, tienen entre otros los siguientes objetivos específicos:

- Favorecer el perfeccionamiento de conocimientos en LEM más allá del previsto en el currículo mínimo establecido para la Enseñanza Primaria y Secundaria en las escuelas públicas del Distrito Federal;
- Propiciar al alumno/a el acceso al conocimiento a través del uso de tecnologías avanzadas;
- Integrar el trabajo pedagógico, por medio de una coordinación conjunta y sistematizada;
- Ampliar las opciones del alumno/a para estudiar más de una LEM;
- Difundir nuevas metodologías y tecnologías en la enseñanza de LEM para las demás escuelas de la Red Pública de enseñanza del Distrito Federal de Brasil;
- Promover cursos y talleres (*Workshops*) para los profesores de la Red Pública de Enseñanza, con vistas a su perfeccionamiento.



Según la SEE-DF en su “Orientación Pedagógica” (2002), en las clases se busca desarrollar una metodología dinámica cuyo resultado es un aprendizaje activo, en el cual los alumnos y alumnas tienen como responsabilidades las habilidades de leer, escribir, entender y hablar una Lengua Extranjera Moderna. De acuerdo con este documento, se utiliza una “Metodología con Enfoque Comunicativo” para que el/la estudiante sea capaz de expresarse, de entender, de interpretar y de comunicarse con su interlocutor. El profesor/a puede hacer uso de recursos audiovisuales, tales como audio y vídeo, CDs ROM y grabados, que promuevan la reflexión de los/las estudiantes y acciones que los desafíen a buscar nuevas y diversas formas de solucionar tareas para que así desarrollen las habilidades y las competencias propuestas para cada nivel.

En otros proyectos educacionales son desarrolladas otras actividades para el aprendizaje, como proyectos de lectura y análisis de obras literarias con una presentación oral –piezas teatrales, canciones–, proporcionándoles vivencias enriquecedoras y permitiéndoles una toma de conciencia progresiva sobre la Lengua Extranjera Moderna en estudio. Así, se utiliza una metodología conforme a la propuesta constructivista en la que se presentan a los/las aprendices “desafíos” para que puedan evolucionar tanto cognitiva como emocionalmente.

Como complemento del trabajo desarrollado, el/la estudiante frecuenta el “Laboratorio de Lenguas/ Centro de Investigación”<sup>46</sup> para reforzar la adquisición de competencias y de habilidades para leer, escribir, entender y hablar, ya trabajadas en clase. Es decir, el/la estudiante, en horario disponible y bajo su propio ritmo, avanza en su aprendizaje, repitiendo, tantas veces crea necesarias, actividades de audición, CDs, ejercicios interactivos de la Internet, CDs ROM; viendo películas por la televisión por cable y vídeos diversos con sonido/o subtítulo original en la LEM estudiada. Así es que esta propuesta busca respetar las diferencias individuales al contemplar el ritmo individual de cada estudiante, favoreciendo también el ejercicio de la autonomía en el estudio.

En la “Orientación Pedagógica” (2002) también se considera que las estrategias construyen y rescatan la confianza de los alumnos, eliminando barreras que puedan impedir el aprendizaje; tratándose de grupos de alumnos con necesidades educativas especiales, la metodología es adaptada a las especificaciones de cada grupo, bajo la

---

<sup>46</sup> No disponible en todos los CILs, por ejemplo, el CIL a ser analizado no dispone de este laboratorio. No obstante, dispone de una biblioteca que también funciona como sala de estudios, equipada con televisión, cable, DVD, vídeo y ordenadores con acceso a Internet y CD ROM con actividades de multimedia

orientación de la Directiva de Enseñanza Especial. Así, la propuesta pedagógica de los Cils tiene en cuenta las estrategias de aprendizaje y así mismo se propone trabajar las variables afectivas, las diferencias individuales y las especificidades del grupo.

El sistema de enseñanza adoptado es semestral y por niveles y éstos en cuatro ciclos: Juvenil, Básico, Intermedio y Avanzado. Cada ciclo está compuesto de dos, cinco, cuatro y tres semestres/ niveles respectivamente, conforme la descripción que aparece a continuación (Cuadro 23). También se especifica qué libro es usado en cada nivel y cuáles son los materiales complementarios. La tabla que aparece a continuación representa la estructura de ciclos y niveles en la época en que se hizo la observación y grabación de las clases.

<b>SISTEMA DE ENSEÑANZA DE UN CENTRO INTERESCOLAR DE LENGUAS</b>					
<b>(a partir del año 2000)</b>					
<b>CICLO</b>	<b>NIVEL</b>	<b>SIGLA</b>	<b>LIBRO</b>	<b>UNIDADES</b>	<b>MATERIAL COMPLEMENTARIO</b>
JUVENIL	Juvenil 1	J1	- <sup>47</sup>		
	Juvenil 2	J2	-		
BÁSICO	Básico 1	B1	VEN 1	1 - 5	GRAMÁTICA USO – BÁSICO
	Básico 2	B2	VEN 1	6 - 10	GRAMÁTICA USO – BÁSICO
	Básico 3	B3	VEN 1	11 - 15	GRAMÁTICA USO – BÁSICO
	Básico 4	B4	VEN 2	1 - 5	GRAMÁTICA USO – INTERMDIO
	Básico 5	B5	VEN 2	6 - 10	GRAMÁTICA USO – INTERMDIO
INTERMEDIO	Intermedio 1	I1	VEN 2	11 – 15	GRAMÁTICA USO – INTERMEDIO
	Intermedio 2	I2	VEN 3	1 - 4	GRAMÁTICA USO – AVANZADO
	Intermedio 3	I3	VEN 3	4 - 8	USO – AVANZADO
	Intermedio 4	I4	VEN 3	9 – 12	GRAMÁTICA USO – AVANZADO
AVANZADO	Avanzado 1	A1	PUNTO FINAL	1 - 2	SEPARATAS
	Avanzado 2	A2	PUNTO FINAL	3 - 4	SEPARATAS
	Avanzado 3	A3	PUNTO FINAL	5	SEPARATAS

**Cuadro 22** – Sistema de enseñanza de un centro interescolar de lenguas

El material utilizado en los niveles Básico e Intermedio (libro VEN) tiene supuestamente un enfoque comunicativo, por tanto, el objetivo primero es lograr que

<sup>47</sup> En los últimos tres años no ha habido grupos de alumnos del ciclo Juvenil que corresponde a alumnos del 5º grado de la Enseñanza Primaria “Fundamental”. Todavía los últimos grupos que existieron de este ciclo que había adoptaban el manual editado en Brasil (Editorial Scipione): “Español sin Fronteras” de María de los Ángeles J. García y Josephine Sánchez Hernández.

los/las aprendices se comuniquen de manera apropiada, conforme a su nivel y competencias. Sus autores son Francisca Castro Viudez, Fernando Marín Arrese, Reyes Morales Gálvez y Soledad Rosa Muñoz. En el prólogo de *VEN 1* (1990:3) al analizar el panorama en la enseñanza de ELE de su época, los autores afirman:“(…) vemos que los alumnos de hoy en día exigen una enseñanza dinámica y participativa, en la que se sientan responsables y conscientes de su propio proceso de aprendizaje; los profesores necesitan materiales actualizados, atrayentes, e imaginativos, pero claros y fáciles de manejar”.

De acuerdo con las características más destacadas de este manual tenemos: la integración de actividades comunicativas; la variedad de actividades y ejercicios, que cubren todos los aspectos de la enseñanza (funcionales, gramática, vocabulario, pronunciación y variantes de Hispanoamérica), la flexibilidad y adaptabilidad a situaciones y a estudiantes diferentes; y acercamiento a la cultura y civilización de España y de Hispanoamérica.

A pesar de que los autores del manual “Ven” definen como “*un instrumento útil y completo* [subrayado nuestro] *de trabajo tanto para alumnos como para profesores*”, generalmente los CILs utilizan materiales complementarios, y a veces por petición de los propios alumnos y alumnas. A priori, desde su adopción (a eso de 1997) también se utilizaba el Libro de Ejercicios que lo acompaña. No obstante, en el primer semestre de 2001 los profesores y profesoras de todos los CILs de Brasilia con vistas a la uniformidad de todos los Centros de Lenguas se reunieron y decidieron adoptar el Libro *Ven* para todos los Cils y cambiar el “Libro de Ejercicios” por la “Gramática Uso” como material complementario principal, pues consideraban que era más adecuada a sus realidades y creencias. Es necesario resaltar que la “Gramática Uso” en el CIL donde fue realizado este estudio ya era adoptada por el profesorado de ELE, pero no de forma sistematizada como ocurría en la época de la recogida de los datos para esta investigación.

Además de la *Gramática Uso*, cada “Coordinador de Nivel” es responsable de la elaboración y confección de cualesquiera otros materiales complementarios requeridos por un/una profesor/a que trabaje con el mismo nivel teniendo en cuenta las necesidades y particularidades de cada grupo. Así el método *VEN* no es adoptado aisladamente, sino que en el CIL el método es complementado con separatas sacadas de otros manuales y gramáticas editados en España e Hispanoamérica, como un “collage”, lo que lo torna

más completo, según las creencias de los profesores, profesoras y coordinadores de los CILs.

El Libro *Punto Final* de las autoras María del Carmen Marcos de la Losa y María Rosario Obra Rodríguez también de la editorial Edelsa fue adoptado a partir del primer semestre de 2001. Esto se debe a que antes el curso de español culminaba en el libro *VEN 3* – antes de la reformulación de la legislatura brasileña y publicación de la ley de directrices y bases, que en aquel entonces no era el nivel **I 4** así denominado Intermedio 4 sino era el nivel “4 A”. El centro sólo ofrecía el curso hasta este nivel (*VEN 1*, *VEN 2* y *VEN 3* –este último previsto para dos semestres–) y a veces con un semestre de “conversación” más. A partir de 2000 con la nueva ley de directrices y bases hubo una uniformización de las tres lenguas (Inglés, Francés y Español) en número de semestres, por lo que el curso de español fue ampliado por cuatro semestres más, así como el curso de inglés y francés, adoptando el mismo número de ciclos y consecuentemente de niveles.

A partir del primer semestre de 2005, después de que se hubieran recogido los datos para esta investigación, los profesores y profesoras de ELE de la Secretaría de Estado de Educación del DF se reunieron nuevamente y, tras varias secciones y por medio de votación, resolvieron cambiar los manuales utilizados con vistas a una uniformidad en la red de los CILs. Así se quedó la nueva estructura: para el ciclo Juvenil optaron por el libro ¡VALE! –Santillana/ Moderna–; para el ciclo Básico, el *NUEVO VEN 1, 2 y 3* –Edelsa– (con el libro de ejercicios) y para el ciclo avanzado, *A FONDO* (avanzado). Se optó por abolir la Gramática USO, y en su lugar quedó sólo el libro de ejercicios además de otros materiales complementarios.

### **2.2.3.2 La evaluación del rendimiento escolar**

Según la SEE-DF en la “Orientación Pedagógica” (2002) cada alumno en los CIL’s es valorado como ser individual y social, capaz de tomar sus propias decisiones, consciente de sus conquistas y dificultades, buscando, junto con su profesor, alternativas que le proporcionen el dominio de habilidades y de competencias.

Por medio de la evaluación del aprendizaje, los/las profesores/as deberán estimular a sus estudiantes a reflexionar sobre la vida cotidiana, a formular y a

reformular hipótesis y a responsabilizarse por su perfeccionamiento, encaminándolos a nuevos descubrimientos enriquecedores de su trabajo y de sus conocimientos.

Ellos son evaluados en el transcurrir del semestre lectivo de forma diversificada por medio de la observación, investigaciones, tests, pruebas, entrevistas, fichas de acompañamiento de lectura, dictados, redacciones, dramatizaciones y ejercicios de comprensión auditiva.

La evaluación engloba las siguientes dimensiones: **diagnóstica, continua, acumulativa y participativa**. Los resultados de la verificación del rendimiento escolar son registrados bimestralmente y al final del semestre lectivo, en el Diario de Clase, por el/la profesor/a, y en la Ficha Individual, por el jefe de la secretaría, siendo comunicados a las “Escuelas Tributarias” y a los interesados después del término de cada bimestre del año lectivo.

### ***2.2.3.3 La coordinación pedagógica***

La coordinación permite al cuerpo docente realizar acciones conjuntas e integradas de planificación, control y evaluación del hacer pedagógico, posibilitando el cambio de experiencias, discusión de metodologías de enseñanza y mayor preparación de los/las docentes, así como la participación efectiva de éstos /éstas en la coordinación.

La coordinación pedagógica, en nivel local, tiene por finalidad dar apoyo al proyecto pedagógico de cada CIL, promoviendo acciones que contribuyan a la implementación del currículo en vigor en las escuelas públicas del Distrito Federal en Brasil.

## **2.4 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS**

Con relación a los procedimientos metodológicos utilizados se aplicaron cuestionarios a estudiantes y a docentes con el objetivo de hacerlos reflexionar sobre el tema de la investigación. Posteriormente, se observaron algunas clases durante un par de meses y, por fin, se realizaron entrevistas con el objetivo de aclarar alguna duda sobre

determinadas respuestas de los cuestionarios. En este sentido, coincidimos con Almeida Filho (1999:11) cuando argumenta sobre este procedimiento de investigación y su objetivo así como de las muchas variables que influyen el enfoque y metodología del profesor/a entre ellas la del “filtro afectivo”, sobre la cual hablaremos más adelante:

Para intentar avanzar en esta ruta que busca en última instancia contestar cuestiones básicas de la formación de profesores de lenguas, enfocando la idea fundamental de los procedimientos de descripción y explicación del enfoque de enseñar subyacente a clases apuntadas, grabadas y transcritas. La idea es permitir principalmente la toma de conciencia por parte del profesor-sujeto de su enfoque en enseñanza en la confluencia de otras fuerzas envueltas en la operación de enseñanza, a saber, los enfoques de terceros, de los autores del libro didáctico adoptado, los filtros afectivos del profesor y de los alumnos y la cultura de aprender lenguas de los alumnos.<sup>48</sup> [traducción nuestra]

A continuación describiremos los instrumentos utilizados durante la realización del presente estudio.

### **2.4.1 El cuestionario**

El cuestionario se basó en otros modelos de cuestionarios extraídos de los libros que plantean el tema de la afectividad citados en la bibliografía. Sobre todo nos basamos en los libros de Arnold (2000) y Giovannini *et al.* (2000). Hubo algunas adaptaciones de preguntas, inspiradas en el cuestionario de Giovannini *et al.* (2000) -ver anexos 1 y 2-.

### **2.4.2 La observación de las clases**

Fueron observadas durante casi dos meses completos, dos clases fueron sólo observadas y nueve clases fueron grabadas en vídeo y transcritas, según nos aconseja Almeida Filho (*op. cit.*), de las cuales se utilizaron algunos fragmentos de interés para

---

<sup>48</sup> Para tentar avançar nessa rota que visa em última instância responder questões básicas da formação de professores de línguas, focalizando a idéia fundamental dos procedimentos de descrição e explicação da abordagem de ensinar subjacente a aulas anotadas, gravadas e transcritas. A idéia é permitir primeiramente a tomada de consciência por parte do professor-sujeito da sua abordagem de ensinar na confluência de outras forças envolvidas na operação de ensino, a saber, as abordagens de terceiros, dos autores do livro didático adotado, os filtros afetivos do professor e dos alunos e a cultura de aprender línguas dos alunos. (texto original)

nuestra investigación. Se les pidió a los sujetos autorización por escrito para que su imagen y voz fueran registradas con fines de investigación científica y todos firmaron aceptando participar. A continuación tenemos un cuadro sinóptico (cuadro 24) del período de observación/filmación de las clases, incluyendo un resumen de las actividades desarrolladas en cada sesión (lo que será mejor explicitado en el próximo capítulo – apartado 3.3 – “Análisis de las clases”).

<b>CRONOLOGÍA DE LAS OBSERVACIONES DE LAS CLASES OBSERVADAS</b>						
<b>Mes</b>	<b>Fecha</b>	<b>Día</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Observación</b>	<b>Filmación</b>	<b>Tareas/ Actividades/ Procedimientos</b>
<b>MAYO</b>	12	miércoles	1h 20 min.	SÍ	NO	- Corrección de Tareas - Conversación - Fragmento de la película “El hijo de la novia”
	17	lunes	1h 20 min.	NO	NO	- Divulgación de calificaciones - Negociación - Continuación de la película
	19	miércoles	1h 20 min.	SÍ	SÍ	-Corrección de tareas de casa y ampliación de las mismas con práctica oral -Conversación no dirigida -Continuación de la película
	24	lunes	1h 20 min.	SÍ	SÍ	- Negociación de fechas de presentación de los proyectos -Da nombre a los grupos -Tareas de casa -Corrección de ejercicio -Debate sobre grabado del libro -Juego del ahorcado
	26	miércoles	1h 20 min.	SÍ	SÍ	-Se plantea la idea de la excursión al cine -Tareas de casa -Ejercicio de comprensión auditiva y lectora (libro Ven 3) -Conversación no controlada- temas diversos (política, literatura, guerra contra Irak)
	31	lunes	1h 20 min.	SÍ	SÍ	-Confirmación de las fechas de los proyectos -Recoge la tarea de casa: Currículo Vitae. -Ejercicio gramatical: “La apócope” (separata) - Corrección de ejercicios - Continuación de la película
<b>JUNIO</b>	02	miércoles	2h (aprox.)	NO	NO	- Excursión al cine Película: “Diario de Motocicleta”
	07	lunes	1h 20 min.	SÍ	SÍ	-Presentación del primer proyecto: “Vida de Che Guevara y Atahualpa Yupanqui” -Negociación de la redacción para la clase siguiente -Corrección de ejercicios -Comentario sobre la presentación
	09	miércoles	1h 20 min.	SÍ	SÍ	-Presentación de proyecto: “Las ETS” -Ampliación del trabajo con discusión -Se aplaza la presentación de un grupo -Redacción en clase- monitoreada por la profesora
	14	lunes	1h 20 min.	SÍ	SÍ	-Presentación de proyecto: “los pobres y la comida” -Degustación: “Arroz verde” -Segundo proyecto: “Vida y obra de Dalí”. -Comentarios de la profesora
			1h			Proyecto: “Las drogas – teatro de guiñol”

16	miércoles	25 min. (aprox.)	NO	SÍ	-Breves comentarios -Corrección de los ejercicios de la gramática hasta después del horario -Se discute el cambio de libro -Se programa una fiestita de despedida.
21	lunes	1h 20 min.	NO	SÍ	-Recoge la redacción sobre la película -Corrección de ejercicios de gramática: oraciones condicionales y expresiones idiomáticas -Se negocian los temas que quedan por corregir -La profesora relata su pasado como estudiante -Fiestita de confraternización
23	miércoles	1h 20 min.	NO	NO	-Evaluación final escrita
28	lunes	1h 20 min.	NO	NO	-Evaluación final oral
30	miércoles	1h. 50min. (aproximadamente)	SÍ	NO	-Continuación de la película "El hijo de la novia"

**Cuadro 23** - Cronología de las clases del segundo bimestre – I2

### 2.4.3 La entrevista

La entrevista estructurada es una de las técnicas de encuesta por muestreo en la que, según Biddle (1998:97), “el investigador entra en contacto personal con los encuestados y les hace una serie de preguntas previamente establecidas”. La entrevista presenta varias ventajas y suele tener un elevado porcentaje de respuestas, permite detectar posibles confusiones por parte de los encuestados y reformular las preguntas con el fin de obtener respuestas significativas. También puede abordar cuestiones que normalmente provocarían turbación o evasión entre los encuestados, además de inducirlos a responder una gran cantidad de preguntas.

La entrevista estructurada fue realizada al final del semestre a fin de comprobar cómo se sintieron al culminar esta etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje. La entrevista fue grabada en audio y *a posteriori*, transcrita. Las preguntas están estrechamente relacionadas con los propósitos de nuestra investigación: analizar el uso de la competencia existencial por profesorado y alumnado. También sirvieron para aclarar algún punto vago o que nos ha suscitado interés en el cuestionario así como las clases en general.



#### 2.4.4 Análisis de contenidos

Las técnicas utilizadas para el análisis de los instrumentos de investigación no se basaron en ningún modelo de análisis o inventario específico sino que fueron estrategias desarrolladas por nosotros. La primera fue **la comparación**: he comparado las respuestas de los cuestionarios aplicados a los alumnos y alumnas con las respuestas dadas en el cuestionario similar aplicado a su profesora y a los demás profesores/as de Español/Lengua Extranjera del Centro investigado. Luego, tras la comparación surgieron algunas conclusiones parciales y dudas con relación a algunas respuestas, por lo que fue necesario aplicar la entrevista a las alumnas, a los alumnos y a su profesora para saber si sus objetivos coincidían o no y para aclarar puntos oscuros que dejaron los cuestionarios (coherencia de respuestas). De las clases filmadas, como técnicas de análisis tuvimos que transcribir una a una –**transcripción**– para poder observar más de cerca los fenómenos que estaban ocurriendo y que pasaron desapercibidos durante la asistencia a las mismas.

Luego tuvimos que analizar cada clase transcrita para poder elegir algunos fragmentos que servirían para nuestro análisis o momentos en que se percibieron fenómenos de orden afectiva o estratégica o algún momento cumbre o interesante para ser trabajado *a posteriori*. Después, hicimos un **resumen** de cada una de las clases, comentarios sobre los fragmentos elegidos y una pequeña conclusión parcial al final del análisis de las sesiones.

En un segundo momento se dio el **cruce de estos datos** o triangulación, comparando los resultados, coincidencias o divergencias extraídos de los análisis de los instrumentos de investigación para poder de ahí sacar algunas conclusiones parciales sobre este capítulo que servirían de soporte para las “Consideraciones Finales” donde se daría la convergencia teoría/práctica, mejor dicho, si se podría entrever en la práctica lo que se había revisado en el marco teórico.

En el próximo apartado pasaremos al análisis de los datos obtenidos por medio de los instrumentos de investigación aplicados a la muestra seleccionada y posterior discusión del *corpus*.

## **Capítulo III**

# **ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN**

“La vida humana es una serie de responsabilidades  
y no siempre es fácil hacer en la práctica lo que  
en la teoría se entrevió como verdad.”  
(Mahatma Gandhi)



### 3.1 ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

El cuestionario se aplicó no sólo a la profesora del grupo, sino también a los alumnos y alumnas y demás profesoras y profesores de la Institución en cuestión. El cuestionario tanto de los/las docentes como el de los/las estudiantes abarcó temas muy similares con el fin de comparar y ver en qué puntos las expectativas, objetivos y creencias de unos coincidían con los otros.

#### 3.1.1 Cuestionario del alumnado

Vamos a empezar por el Cuestionario del alumnado aplicado el día 12 de mayo de 2004.

**PRIMERA CUESTIÓN : ¿Crees que la clase de español es un ambiente favorable para aprender esa lengua y además, un lugar donde puedes compartir tus esperanzas, tus sueños y tus ambiciones, tus experiencias, recuerdos y deseos, tus intereses, sentimientos, cualidades, valores e ideas?**

Resultado:

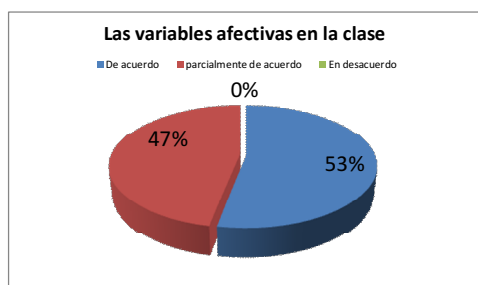
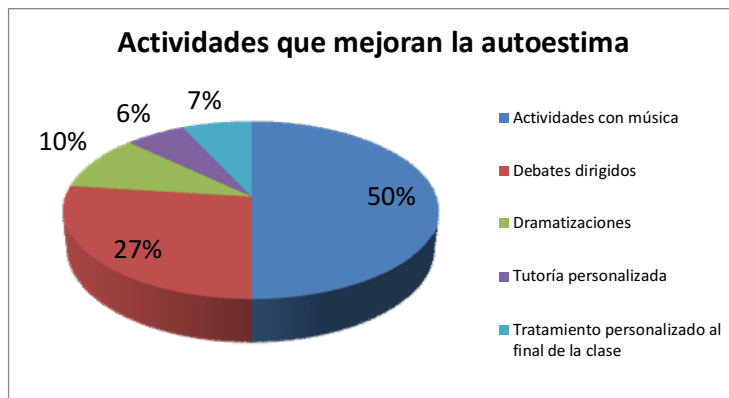


Gráfico 1: Consideración de las variables afectivas en la clase

Estas respuestas demuestran que la mayoría de los estudiantes (53%) consideran que las variables emocionales (sentimientos, esperanzas, etc.) juegan un papel importantísimo en la clase de idiomas. Es decir, los factores de orden afectivo así como la inteligencia emocional en la opinión de los alumnos y alumnas deben ser considerados en la clase de ELE además de los factores de orden cognitivo. Aunque un 47% está en parcial desacuerdo, nadie está en completo desacuerdo.

**SEGUNDA PREGUNTA: ¿Qué actividades pueden mejorar tu autoestima? ¿Por qué?**

Resultado: La mayoría ha marcado más de una alternativa. No obstante, se nota que han predominado las actividades con música entre las preferidas de los estudiantes para mejorar la autoestima (49%) seguidas de los debates dirigidos. Vale destacar que tutorías y tratamiento personalizado al final de la clase gozan de poco prestigio entre los alumnos y alumnas de la muestra.



**Gráfico 2: Actividades que mejoran la autoestima**

Al contestar el porqué las respuestas fueron:

**Ana:** Yo me quedo más calma oyendo música.

**Furico:** (No ha contestado)

**Guria:** Porque acredito que la música (letras) mejora mi autoestima. A mí también me gusta cantar.

**Machado:** Porque a mí me gusta mucho música.

**K Tatal:** Porque hablamos por hablar. Hablar sin vergüenza. Tener un camino a seguir.

**Laura Ferrari:** Me gusta al final de la clase debatir lo que fue estudiado.

**Lola:** Porque me quedo más feliz cuando oigo porque tenemos que hablar más y pensar en español.

**Mari:** Es mejor para relajarme.

**Margi Simpson:** A mí me gustaría ser una cantante.

**Pilar:** Las actividades con música son muy alegres y estimulantes. Los debates para hablar más en clase. Tratamiento personalizado para trabajar las dificultades de cada uno.

**Juan:** Porque las canciones hacen variar un poco las clases. Con relación a los debates, ellos nos obligan a hablar todo lo que hemos aprendido.

**Simba:** Porque los debates dirigidos ayudan a no olvidar lo que se aprende.

**Tata:** Porque cuando estás sólo con el profesor no siente “vergüenza” (¿Es así? ¡No me acuerdo!). Además, la música es interesante.

**Vampira:** Son mejores porque tengo un día muy arduo de trabajo y tener una clase divertida alivia un poco.

**Ane:** La música es muy importante pues aprendemos más fácil la lengua española.

**TERCERA PREGUNTA: ¿Crees que antes de solucionar un ejercicio hace falta tener conocimiento sobre el tema y su finalidad?**

Todos los diecisiete (17) alumnos/as dijeron que **sí** y nadie dijo que **no**. Estas respuestas demuestran que todos deben sentirse coprotagonistas del proceso de aprendizaje, una vez que tienen esta idea. Al contestar el porqué estas fueron sus respuestas:

**Ana:** Es mejor que siempre tengamos conocimientos previos sobre cual tema está siendo debatido porque así se torna más fácil hablar y pensar en otra lengua.

**Furico:** Porque no tenemos contenido necesario para solucionar un ejercicio con clareza y calidad.

**Guria:** Muchas veces no me acuerdo de cosas importantes que estudié en el básico.

**Machado:** Generalmente los ejercicios tienen un vínculo con el tema que se está estudiando.

**K Tatal:** Porque tenemos muchas dificultades con el material. Son demasiado caros, pero de buena calidad. Hacer un ejercicio tiene que haber un camino, no puede ser sólo por hacer.

**Laura Ferrari:** Sí, porque no puedo hacer nada sin una idea.

**Lola:** Algunas veces no comprendemos porque hacemos algo en clase. Casi siempre llegamos demasiado cansados de nuestros trabajos y si no comprendemos la finalidad de los ejercicios nos quedamos aburridos.

**Mari:** Porque tenemos que saber y aprender para solucionar.

**Margi Simpson:** Porque se queda más fácil de resolverlo.

**Pilar:** Porque sabiendo la finalidad el alumno podrá hacer mejor el ejercicio, empeñarse. El desarrollo de la tarea la torna más fácil y más estimulante.

**Juan:** Es mucho más fácil hacer los ejercicios cuando se ha hecho por lo menos una lectura. La finalidad es igualmente importante pues no da la dirección exacta de lo que debemos contestar.

**Simba:** Porque quedan más fácil de hacerlo.

**Tata:** No es bueno hacer cosas sin saber como hacer.

**Vampira:** Tenemos que hacer los ejercicios como una forma de entrenamiento, para que la información pasada, pueda tornarse un conocimiento.

#### **CUARTA PREGUNTA: ¿Qué estrategias utilizas para automotivarte en el estudio de la lengua española? Coloca en orden de importancia**

- Veo películas en español
- Busco reunirme con los compañeros para estudiar en grupo.
- Escucho músicas en español e intento analizar la letra de las canciones
- Intento leer más literatura en español
- No sé automotivarme
- Me relaciono con nativos

A pesar de que Oxford no haya contemplado las estrategias de automotivación, nosotros las consideramos relevantes. No obstante, en las opciones que se sugieren para contestar a esta pregunta se observa una mezcla de las estrategias afectivas (escuchar música); cognitivas (ver películas en lengua extranjera –codificar y decodificar mensajes–) con las sociales (reunirse con los compañeros, relacionarse con los nativos). Por otra parte, estas respuestas no contemplan otras estrategias de aprendizaje personales, por lo que reformulamos la cuestión en la entrevista como veremos en la séptima pregunta.

Los resultados apuntan a que el trabajo con las canciones, la lectura y el visionado de películas en español son las estrategias de motivación del alumnado que más se destacaron. El hecho de estudiar en grupo no les funciona como estrategia de automotivación: se puede deducir que estos participantes prefieren un uso individual de las EA frente al grupal.

La siguiente pregunta atañe más bien al estilo de aprendizaje del estudiantado encuestado y a la cuestión de la ubicación, según la teoría de los estilos de aprendizaje, puesta en relación con el potencial de autonomía y el uso de estrategias.

### QUINTA PREGUNTA: ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizas?

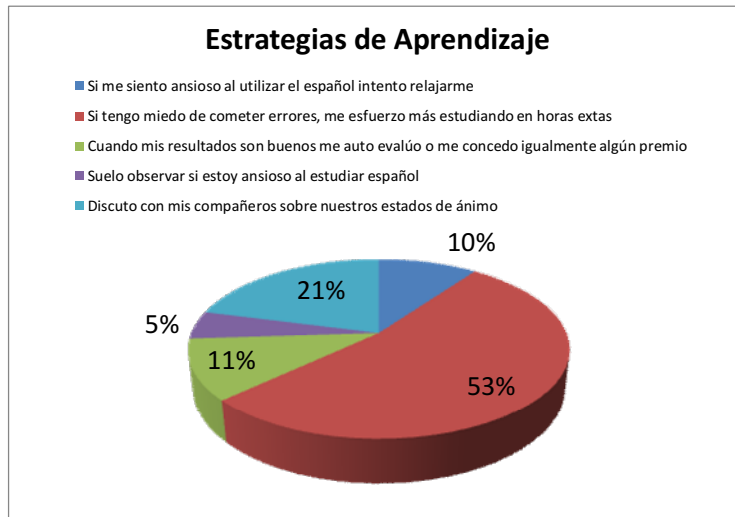


Gráfico 3: Estrategias de aprendizaje utilizadas por los participantes

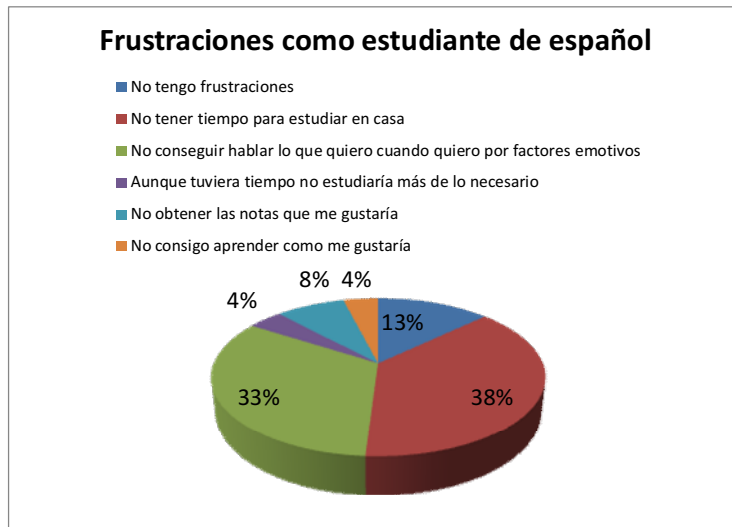
Como la mayoría ha marcado la opción “Si tengo miedo de cometer errores, me esfuerzo más estudiando en horas extras” indica que un cierto grado de ansiedad por el miedo a equivocarse es bueno pues induce a los/las aprendices a que estudien más y, por consiguiente, aumenten su grado de autonomía o *locus* de control.

También se ha destacado el hecho de discutir (21%) con los compañeros sobre sus estados de ánimo, que además es una “estrategia afectiva”, según Rebecca Oxford (*op. cit.*) para “controlar las emociones” – ver apartado 2.5.2-. Así es que, estas respuestas demuestran su preocupación con la cuestión anímica y la necesidad de poner en común cuestiones afectivas, así como estrategias para solventarlas.



Una vez más, las/las alumnas/alumnos se muestran “preocupados” con las variables emocionales, pues para ellos los estados de ánimo son un importante aspecto que considerar.

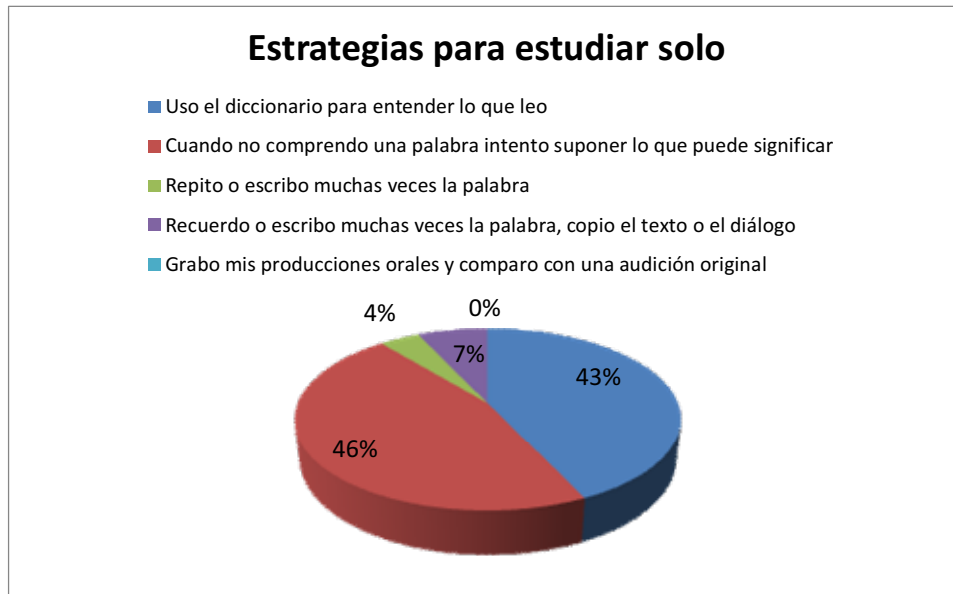
**SEXTA PREGUNTA: ¿Cuál es tu mayor frustración como estudiante de español?**



**Gráfico 4: Frustración como estudiante de español**

Para los estudiantes “no tener tiempo suficiente para estudiar en casa es su mayor frustración”, lo que desencadena la segunda opción que es “no conseguir hablar lo que quiere cuando quiere por factores emotivos”. Una vez más reconocen que la afectividad interfiere de manera negativa en su desarrollo como estudiantes por no conseguir controlarse y por tener baja inteligencia emocional. Esto nos hace deducir que los factores emotivos interfieren preponderantemente en su competencia comunicativa, el hecho de hablar está condicionado por la emoción, además, los/las aprendices se mostraron conscientes de ello.

**SÉPTIMA PREGUNTA: ¿Qué estrategias utilizas para estudiar solo?**

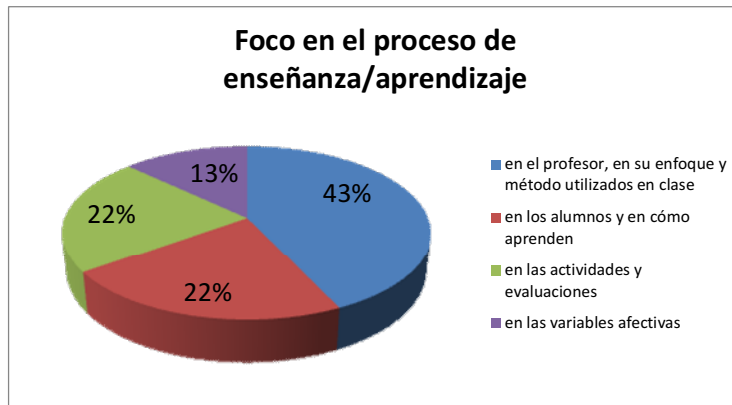


**Gráfico 5: Estrategias para estudiar solo**

Según el modelo de Oxford, este tipo de estrategias de aprendizaje descritas se clasificarían como “cognitivas”: traducir las palabras, analizar contrastivamente – comparando con la audición original (analizar y razonar) – y practicar (repetir utilizando un sistema escrito).

La mayoría (46%) ha dicho que cuando no comprende una palabra intenta suponer lo que puede significar. Otra gran parte ha confesado hacer bastante uso del diccionario (43%) para entender lo que lee o cuando no comprenden una palabra intentan suponer lo que puede significar partiendo del contexto o de la situación. Estas respuestas demuestran el poco conocimiento y/ o uso de estrategias de aprendizaje: lo que dicen que hacen es lo que cualquier estudiante haría en situaciones similares. Nadie señaló las estrategias sacadas de métodos audiolinguales, como el uso de grabaciones (0%) – técnicas de laboratorios de lenguas – y ejercicios de repetición, mecánicos o estructurales (4% y 7%). Se deduce que técnicas del método audiolingual ya no gozan de prestigio entre este grupo de estudiantes y que tampoco son fomentadas en clase.

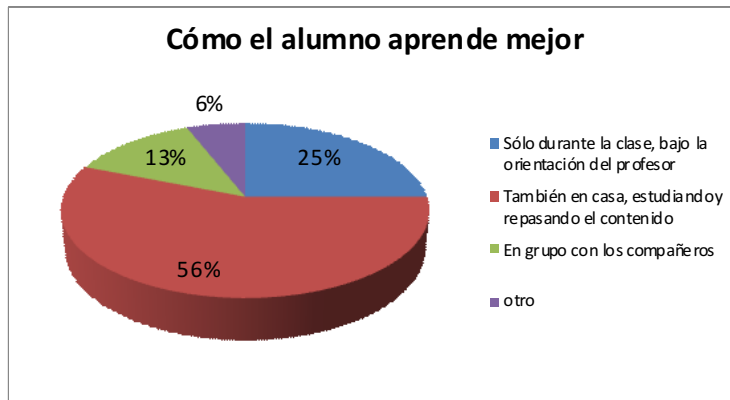
**OCTAVA PREGUNTA: ¿Dónde crees que debe estar el foco del proceso de enseñanza/ aprendizaje?**



**Gráfico 6: Foco del proceso enseñanza/aprendizaje**

La gran mayoría de los/las alumnos/as han señalado el profesor/profesora, su enfoque y métodos utilizados como principal foco del proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, para ellos, el proceso debe aún estar centrado en el profesor o profesora como principal protagonista. Por todo ello, estas respuestas demuestran que los estudiantes tienen una visión más bien tradicional de la enseñanza/aprendizaje. Un 22% ha marcado “en las actividades y evaluaciones”, otro 22% “en los alumnos y en cómo aprenden”. Sólo un 13% ha señalado que las variables emocionales juegan también un papel fundamental. Todavía no tienen una visión individual del proceso como el tratamiento individualizado y personalizado teniendo en cuenta las diferencias individuales y más bien una visión colectiva (el grupo).

**NOVENA PREGUNTA: ¿Cuándo piensas que aprendes mejor?**



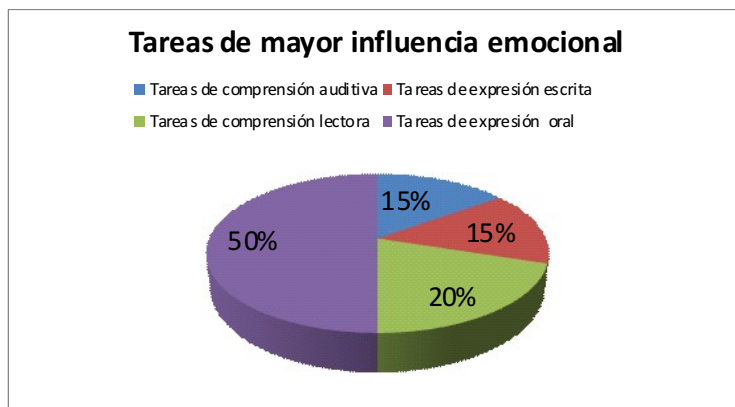
**Gráfico 7: Cómo el alumno aprende mejor**

Estos tipos de estrategias de aprendizaje pueden ser clasificados como una mezcla entre destrezas de memoria (revisión del contenido) y estrategias afectivas-sociales (hacer preguntas al profesor, interaccionar con los compañeros en grupos).

Así como la mayoría (el 56%) ha marcado que aprende mejor “en casa” y “solos” estudiando y repasando, deducimos que tienen conciencia de que su papel como estudiantes autónomos es importante y mantienen una visión individualista. Para ser autónomos prefieren estar solos y no en grupos; en otras palabras, su estilo de aprendizaje es más individual que grupal. Esta visión solitaria de la autonomía aún la hace más árida ya que la reclusión no les facilita el intercambio de estrategias y tampoco fomenta el debate, que fuera del aula puede ser tan enriquecedor como en clase. Sugerimos que el profesorado debería fomentar este tipo de prácticas grupales.

No obstante, como ya fue tratado en la cuestión anterior, se frustran por no tener tiempo para estudiar en casa. Una vez más queda claro que es importante tener un nivel de inteligencia emocional para lidiar con nuestros conflictos, limitaciones y lamentaciones.

**DÉCIMA PREGUNTA: ¿En qué actividades te sientes más emocionalmente involucrado/involucrada? ¿Por qué?**



**Gráfico 8: Tareas de mayor influencia emocional**

En la octava cuestión un 25% demostró que el foco del proceso de enseñanza/aprendizaje también debe estar en las actividades. Pero, ¿en qué tipos de actividades? Aquí consideramos actividades que envuelven las cuatro destrezas, al querer saber en cuál la emotividad juega un papel decisivo y el resultado era lo imaginado: en tareas de expresión oral para el 50%. De ahí se deduce la razón por la cual a muchos profesores y profesoras no les gusta trabajar bajo un enfoque de corte comunicativista, pues por la experiencia puede provocar ansiedad en los/las estudiantes a la hora de hablar, de expresarse y muchas veces si el/la profesor/profesora desconoce o no sabe como trabajar las estrategias afectivas como las técnicas de relajación o el uso de la música o el humor, escuchar el cuerpo o componer un diario (este último puede funcionar como una “catarsis” para descargar todas sus frustraciones y lo que no se pudo expresar “oralmente” en clase por cuestiones emotivas).

Así que un método que no exige tanto de la destreza de la “expresión oral” sería más “cómodo” tanto para el/la profesor/a como para el/la alumno/a, aunque los resultados no fueran los esperados o los más satisfactorios. Las tareas de comprensión auditiva también fueron señaladas y merecen alguna atención, pues el hecho de no comprender nada o casi nada de una audición provoca sentimientos de frustración, desinterés y la sensación de que lo que ha aprendido en la teoría luego no tienen resultados en la práctica: el hecho de comprender. De esta manera, la comprensión auditiva es sólo una de las destrezas de las que requiere el aprendizaje de una lengua sin quitar, por supuesto, su importancia. Si el/la profesor/a no prepara a los/las alumnos/as con actividades de precalentamiento o preaudición, difícilmente logrará buenos resultados.

En definitiva, haría falta hacer un estudio comparativo entre “método” y “variables afectivas” para, según los resultados que se obtengan, comprobar la eficacia del método utilizado teniendo en cuenta factores internos. Por otro lado, no se debe perder el foco del proceso: el aprendizaje y que este aprendizaje se dé de una manera más agradable, y eficaz, sin conflictos o sentimientos de sufrimiento o malestar. Al contestar sobre el porqué, estas fueron las respuestas:

**Ana:** (*Tareas de comprensión lectora*) A mí me gusta mucho leer cuentos, libros e historias.

**Furico:** (*Tareas de expresión escrita*) Porque expresa la opinión sobre algún hecho y estimula la persona a escribir y cometer menos errores.

**Guria:** (*Tareas de expresión oral*) En las pruebas orales, me siento responsable lo suficiente para dar una opinión y pienso que es mucha responsabilidad dar una opinión sin contradecirme (en otra lengua no fluyente)

**Machado:** (*Tareas de expresión oral*) Intento hablar más en español, mismo cometiendo errores porque, sólo practicando es que vamos a tener agilidad al hablar y mejorar la pronunciación.

**K Tatal:** (*Tareas de Comprensión Lectora*) Leer es bueno, pero las tareas orales son muy buenas también me gustaría hablar mucho.

**Laura Ferrari:** (*Tareas de expresión escrita*) –No ha contestado el porqué.

**Lola:** (*Tareas de expresión oral*) porque en estas tenemos que oír y comprender y también contestar. Es una tarea más completa, principalmente en debates.

**Mari:** (*Tareas de expresión oral*) Porque es más difícil para mí, que soy tímida.

**Margi Simpson:** (*Tareas de expresión oral*) Porque intento expresarme y aprendo así.

**Pilar:** (*Tareas de Comprensión Auditiva y Expresión Oral*) Porque son actividades que demuestran [demandan] más conocimientos, exigen más esfuerzo del alumno. Cuando no se está muy familiarizado con la lengua y no tiene seguridad es más difícil oír y hablar otra lengua.

**Juan:** (*Todas las tareas*) Creo que toda la práctica utilizada para fijar mejor las palabras y expresiones es válida.

**Simba:** (*Tareas de Comprensión Auditiva*) Porque no entiendo muy bien lo que hablan, es muy rápido.

**Tata:** (*Tareas de Comprensión Lectora*)

**Vampira:** (*Tareas de Comprensión Auditiva*) Porque pienso que es mejor para hablar e intentar comprender lo que ellos hablan.

**Ane:** Es muy importante practicar la expresión oral pues con esto mejora la escrita.

**Edu:** Porque puedo intentar hacer lo que es más difícil para mí.

Por estas respuestas, más de una vez destacan el interés por la literatura (Ana) y la expresión oral (Pilar, Ane, Guria, Machado, Lola Mari y Margi Simpson). Lola cree que “la expresión oral es una tarea más completa”, en realidad se refiere a la “interacción oral” – lo que es más difícil, y por consiguiente completa, pues requiere el uso de otras destrezas (oír, comprender, interpretar (intencionalidad) y contestar (expresión oral)).

Juan destaca la importancia del léxico y de memorizar “más palabras”, así es que las tareas deben funcionar para su adquisición. Simba cree que las tareas de Comprensión Auditiva involucran emocionalmente pues se habla rápido y, para ella, esto es un factor afectivo que desfavorece o puede frustrar, conforme habíamos dicho antes.

**UNDÉCIMA PREGUNTA: ¿Crees que las actividades desafiantes motivan o desestimulan? ¿Por qué?**



**Gráfico 9: Actividades desafiantes**

**Ana:** Depende si es posible hacer la actividad. Si es viable, la actividad motiva.

**Furico:** No. Porque actividades desafiantes sin duda motivan al alumno a prepararse mejor para la prueba o un ejercicio trabajando el pensamiento y otros.

**Guria:** Motivan. Porque a las personas, a la mayoría, les gustan los desafíos y buscan dar lo mejor en estas actividades como la prueba oral.

**Machado:** Creo que motivan, porque incentivan a los alumnos a buscar la solución de los desafíos y así superan sus dificultades y aprenden mejor.

**K Tatal:** ¡Sí! Cuando quieres mucho una cosa siempre tiene una piedra en medio del camino.

**Laura Ferrari:** Porque estudiando más, y es una manera de aprender lo que vamos a hablar.

**Lola:** Yo creo que motivan, pero si tienen un propósito es mejor. La actividad tiene que ser motivadora por un motivo para saber donde se quiere llegar.

**Mari:** Desestimulan, no me gusta algo así.

**Margi Simpson:** Motivan. Porque nos hacen descubrir nuestros límites y superarlos.

**Pilar:** Motivan. Porque si tiene dificultades tiene que esforzarse más aún para aprender. Buscas más tareas extra-clase para mejorar el desempeño y cuando ve el resultado se motiva más aún.

**Juan:** Creo que son igualmente importantes. Nosotros generalmente tenemos miedo de los desafíos pero solamente enfrentándolos tendremos como desarrollar cualquier lengua que estemos estudiando.

**Simba:** Yo pienso que desestimulan, porque cuando no se entiende no nos motivan a seguirlo adelante.



**Tata:** Depende del estado de ánimo y cansancio.

**Vampira:** Motivan, porque estaremos siempre buscando hacer lo mejor.

**Ane:** Motivan porque es un medio de crecimiento y de aprendizaje.

**Edu:** Motivan pues hacen con que los alumnos se esfuercen más de lo que están acostumbrados.

**Jesús:** Desafiadoras porque las actividades nos traen ansiedad.

Al hablar de la motivación en actividades desafiadoras, la mayoría ha dicho que motivan, no obstante, al inquirir por el porqué, hubo una multiplicidad de respuestas diferentes por parte de los estudiantes. Los que creen que motivan han dicho que estas actividades les hacen prepararse mejor, estudiar e investigar más, descubrir sus límites, y esto constituye una forma de crecer y aprender.

Para Ana las actividades desafiadoras motivan si es posible realizarlas. Es decir, el nivel de desafío debe ajustarse al nivel de los/las estudiantes y sus capacidades cognitivas pues si no es así puede repercutir negativamente resultando en la falta de motivación y consiguiente evasión “cuando no se entiende no nos motiva a seguir adelante” – Simba-. Por lo tanto, todo depende del estado de ánimo y disposición de los aprendices.

Para Juan son igualmente importantes tanto las actividades desafiadoras como las no desafiadoras. Para Pilar, las actividades desafiadoras generan aumento del nivel de autonomía: “buscar más tareas extra-clase para mejorar el desempeño” resultando en el aumento del nivel de autonomía. Lola cree que los objetivos de la actividad deben estar claros para que sea motivadora. Jesús quiso decir que las actividades desafiadoras “desestimulan” pues provocan ansiedad. Es decir, él no cree en los beneficios que puede traernos un desafío (producto) sino en las consecuencias durante el proceso (ansiedad). Es decir, la respuesta está en la forma como el docente debe conducir la actividad de manera más amena aunque constituya un desafío, buscar estrategias para superarlos. A K Tatal y a Mari, tampoco les gusta enfrentarse a desafíos

**DUODÉCIMA PREGUNTA: Enumera los tipos de actividades que te parecen más importantes:**

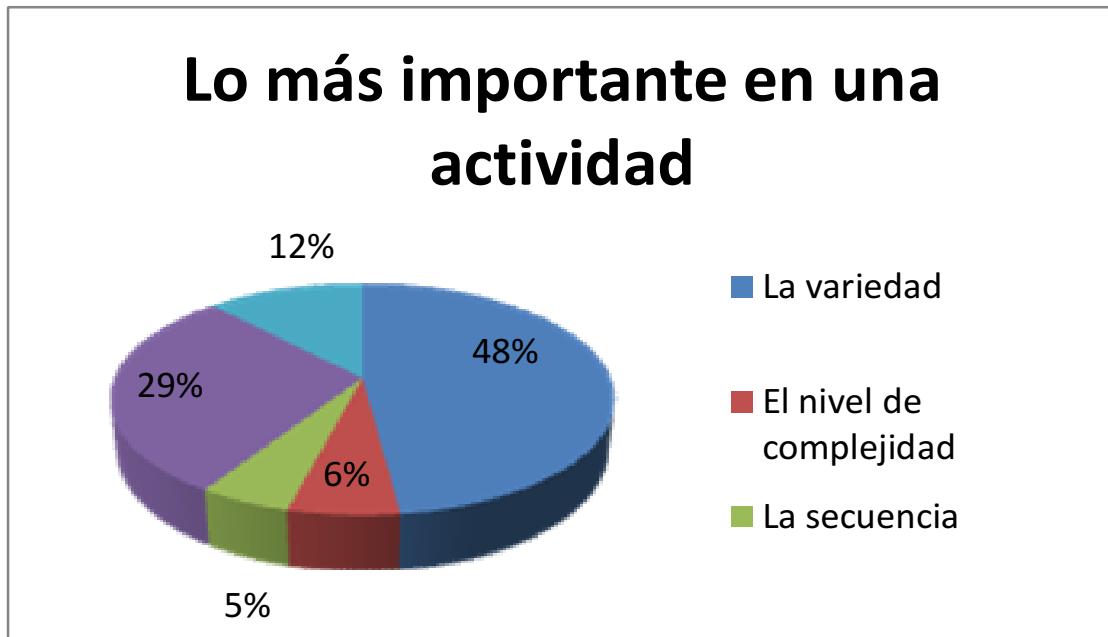


**Gráfico 10: Actividades más importantes**

Casi la mitad (49%) de los alumnos y alumnas eligieron las actividades que desarrollan más la sensibilidad/emoción con relación a la lengua como las más importantes seguidas por las actividades orales y escritas (25%). Esto nos hace suponer que consideran importantes las tareas que puedan estimularles y sensibilizarlos aún más para seguir estudiando la lengua meta, quizás actividades culturales, destacando aspectos importantes de la cultura o actividades con música – estrategia afectiva -.

Las actividades de gramática quedan en tercer lugar con un 14%, junto a las actividades gramaticales, ya las actividades que tienen como objetivo desarrollar mejor el aprendizaje (metacognitivas) se quedan en cuarto lugar con 12 %. O sea, las actividades metacognitivas y las de gramática no les parecen tan importantes como actividades que desarrollan la emoción o las que desarrollen sus destrezas orales y producción escrita.

**DECIMATERCERA: ¿Qué te parece más importante en una actividad?**



**Gráfico 11: Lo que te parece más importante en una actividad**

La variedad, que sean ejercicios variados y creativos no sólo estructurales, gramaticales sino también comunicativos y de diversos tipos: vacíos de información, actividades semilibres o libres, en los que se practican las cuatro destrezas de manera creativa e innovadora, evitando así el fastidio o aburrimiento y, por consiguiente, se desmotiven en hacerlos. Siendo así, la variedad constituye un importante aspecto de la motivación.

El objetivo como segundo aspecto más importante en una actividad demuestra su interés en saber por qué están haciendo determinada actividad seguido de la transparencia del ejercicio, que esté claro lo que se pretende y su nivel de complejidad. O como ha dicho Lola respondiendo a la undécima cuestión "...si tienen un propósito es mejor (...) para saber donde se quiere llegar". Es decir, el objetivo de una actividad también es un factor que puede motivar, además de la variedad.

### 3.1.2 Cuestionario del profesorado

El cuestionario fue aplicado a todos los profesores y profesoras de español/le del CIL 02, en un total 07 (cuatro profesoras y tres profesores). Muchos se llevaron el cuestionario a casa para contestarlo con tranquilidad, incluso hubo casos en que tardaron varias semanas en devolverlo. Hay que destacar también que P1 es la profesora del grupo participante de la muestra.

#### **PRIMERA PREGUNTA: ¿Usa imágenes en sus clases?**

Todos contestaron que sí, lo que demuestra la importancia que dan a este recurso en las clases como apoyo visual además de elemento motivador y auxiliador del/ de la docente en determinado tipo de actividades, de expresión oral o escrita como dictados visuales, actividades de léxico, ubicación geográfica de ciudades y países de habla hispana a través de mapas, etc. El uso de las imágenes en general sirve para generar debates lo que estimula la expresión oral.

#### **SEGUNDA PREGUNTA: ¿De qué tipo?**

- a. Mapas
- b. Paisajes hispanos
- c. Fotos
- d. Dibujos

Al contestar esta pregunta hubo respuestas diversas pero algunos contestaron que las usaban todas. P1 afirma que utiliza paisajes hispanos, fotos y dibujos. P2 dice utilizar mapas y dibujos. Los demás que constituyen la mayoría P3, P4, P5, P6 y P7 dicen utilizar todos los recursos visuales listados: mapas, paisajes hispanos, fotos y dibujos. Así, usan por lo menos dos tipos de imágenes, lo que demuestra la importancia que dan a este tipo de recurso.

#### **TERCERA PREGUNTA: ¿Cómo usa esas imágenes?**

Al contestar a esta pregunta se percibió que hubo muchas respuestas parecidas, lo que induce a pensar en la posibilidad de que haya habido comunicación o cambio de informaciones entre los profesores y/o profesoras que entregaron el cuestionario juntos.

Estas fueron sus respuestas: P1 intenta hacer que los/las estudiantes hagan historias o cuenten bromas, pero que tengan interés y desarrollen las competencias. Esta respuesta demuestra su preocupación en explotar didácticamente las imágenes en las actividades orales y escritas. P2 dice que el mapa siempre está en clase, sea para usarlo geográficamente o para ejemplificar los nombres de las provincias y que utiliza los dibujos normalmente en actividades orales y de adquisición de vocabulario. P4, P5 y P7 han dado respuestas parecidas pues dicen que muestran las imágenes y piden a los alumnos que hagan una breve descripción, descubrir el nombre y ubicar, etc. P6 dice que su objetivo es presentar la importancia de las imágenes como medio para promover el desarrollo de la expresión oral.

Estas respuestas demuestran que más o menos todos utilizan las imágenes de manera parecida, o sea, para enseñar vocabulario como apoyo visual en actividades de expresión escrita u oral. Solamente P6 destacó la importancia de la imagen en el ámbito de lo afectivo: para compartir gustos, sentimientos y opiniones.

**CUARTA PREGUNTA: Cuando planifica las clases, ¿qué tipo de enfoque utiliza?**

- a. Tradicional (Gramática y traducción)/Estructural
- b. Directo
- c. Audiolingual/ Audiovisual
- d. Comunicativo / Comunicativo Moderado
- e. Enfoque por tareas
- f. Otro: \_\_\_\_\_

Al contestar a esta pregunta se notó que la mayoría de los profesores (profesores y profesoras) ha marcado que adopta más de una metodología, es decir, sus metodologías personales están basadas en el “eclecticismo”. Sólo P3 contesta Audiolingual/audiovisual que, en realidad, es una ramificación del método estructural. P6 contesta que utiliza el enfoque por tareas. En realidad, habría que observar las clases de todos estos profesores y profesoras para comprobarlo, sin embargo, si no ponen en práctica sus ideales, por lo menos serviría para comprobar que les gustaría que fuera de determinada manera, demostrando así su formación y conocimientos metodológicos. Lo que se nota es que al marcar “Tradicional” muchos tal vez no tuviesen conciencia de qué es el método tradicional y sus ideales y actividades. Según Zanón y Hernández (1990:16), al hablar del enfoque por tareas, no consideran la mezcla de metodologías como procedimiento en clase. Lo más adecuado sería “el diseño basado

primordialmente en contenidos ya sean estructurales, nocio-funcionales, o una mixtura de ambos (los más frecuentes), no parece ser, en este caso, el más idóneo”.

**QUINTA PREGUNTA: ¿Qué opinión tiene sobre el nivel de protagonismo de la gramática en las clases de ELE? ¿Por qué?**

La gran mayoría destaca la importancia de la gramática en las clases de ELE ya expresada en la pregunta anterior cuando señalaron el método Tradicional (Gramática y Traducción)/Estructural. Sin embargo, P1 reconoce que no les gusta estudiarla y habría que buscar una forma lógica y lúcida de enseñarla. Esto se comprueba en la observación de las clases de P1, pues siendo la docente del grupo de estudiantes de la muestra, dio poco protagonismo al estudio de la gramática.

P2, a pesar de reconocer su importancia piensa que la clase no debe estar basada en ella. P3 tiene una postura más comunicativa, pues coloca la gramática después del habla y reconoce que es difícil aprender a partir de la gramática. P4 y P5, al contrario de P3, están en pleno acuerdo cuando dicen que reconocen que el conocimiento formal es requisito básico para la fluidez oral; es decir, adoptan una postura más tradicional con relación a la gramática.

P6 piensa que la gramática tiene la finalidad de hacer reflexionar al profesor para que busque formas de ayudar al alumno en la comprensión del texto, a pesar de reconocer su importancia pues ayuda a salir de los apuros. Así es que, para este profesor (P6) la gramática no es una tarea-fín de la enseñanza, sino una tarea-medio lo que está conforme a su enfoque señalado en la pregunta anterior “enfoque por tareas”. P7 dice que tiene un nivel medio, pues cree que el aprendizaje de la gramática es muy importante pero no se debe hacer énfasis en estructuras gramaticales descontextualizadas y desconectadas de la realidad. Es decir, P7 defiende el uso de la gramática de manera moderada y que también sea comunicativa.

**SEXTA PREGUNTA: ¿En qué tipo de actividades los/las alumnos/as se sienten más emocionalmente involucrados? ¿Por qué?**

- a. Tareas de comprensión auditiva
- b. Tareas de expresión escrita
- c. Tareas de comprensión lectora
- d. Tareas de expresión oral

La gran mayoría (excepto P6) cree que en la expresión oral los alumnos se sienten más emocionalmente involucrados. Conforme hemos observado en los cuestionarios de los/las alumnos/as, las respuestas de los profesores/as coinciden con las suyas.

Al contestar el porqué tenemos respuestas muy distintas: P1 cree que les motiva, desafía y estimula a la vez; P2 cree que se sienten más cómodos pues dividen la responsabilidad con el amigo que lo ayudará, destacando la importancia del aprendizaje cooperativo; P3, en cambio, ha señalado las tareas de expresión oral, pues la dificultad es mayor, pero con tareas poco desafiantes se sienten mejor.

P4 y P5 tienen respuestas muy parecidas: creen que se implican pues buscan compararse en la interacción, P5 cree que la comprensión auditiva sirve como referencia de comparación para su propio desarrollo oral. P6 y P7 han señalado la comprensión lectora. P6 demuestra que se preocupa con cada estudiante individualmente pues dice, al señalar la comprensión lectora, que a muchos les gusta hablar pero la gran mayoría prefiere abstenerse y P7 dice que a causa del placer de hablar la lengua, ya que el alumno tiene pocas oportunidades de hacerlo, lo que nos induce a concluir que ha marcado equivocadamente pues en realidad lo que dice se refiere a la expresión oral.

**SÉPTIMA PREGUNTA: ¿Cuáles de los siguientes aspectos sería para usted más importantes trabajar en clases de ELE?**

- a. aspectos cognitivos (desarrollo intelectual) del aprendizaje
- b. aspectos afectivos del aprendizaje
- c. aspectos afectivos/ cognitivos

Todos, excepto P7, han contestado que aspectos afectivos y cognitivos al mismo tiempo, lo que demuestra su doble preocupación, no sólo esperan un resultado cognitivo positivo sin descuidar los factores de orden afectiva. Así, estamos de acuerdo con Acosta Padrón (1966) cuando aboga por un enfoque holístico – una concepción integradora de las teorías conductista, cognitiva y afectiva-. Por todo ello, concluimos que la mayoría adopta una postura más bien integradora en las clases. P7 ha marcado como prioritarios los aspectos afectivos del aprendizaje. Es decir, solo P7 considera que los aspectos afectivos deben estar por encima de los cognitivos.

**OCTAVA PREGUNTA: ¿Qué actividades pueden mejorar la autoestima del alumnado? ¿Por qué?**

- a. Actividades con música
- b. Debates dirigidos
- c. Dramatizaciones
- d. Tutoría personalizada
- e. Tratamiento personalizado al final de la clase

La mayoría ha marcado más de una alternativa, sin embargo hubo respuestas muy distintas, sobre todo con relación al porqué de sus repuestas. P1 y P2 no contestaron el porqué. P3 y P4 han señalado como importante la tutoría personalizada (además de otros) y destacaron la importancia de la individualidad del alumnado pues creen que esto hace que el/la alumno/a se sienta importante, individual. P5 da gran importancia a la dramatización pues es allí donde los alumnos van a poner sus traumas, y el profesor puede conseguir que la autoestima aumente. P6 destaca la importancia de los debates dirigidos, pues con ellos se motivará, se sentirá como persona (ocupando el lugar del profesor) además de elegir lo que le gusta. P7 dice que todas las alternativas son importantes; no obstante, la canción les encanta a los alumnos. Por lo tanto, cree que “actividades con música” por ser una estrategia afectiva puede ayudar a aumentar la autoestima de los aprendices, por lo encantadora que es.

**NOVENA PREGUNTA: ¿Las actividades desafiantes pueden motivar o desestimular al alumnado? ¿Por qué?**

- a. Le desmotiva a rehacerla en el futuro
- b. Reflexiona sobre los motivos del fracaso
- c. Intenta cambiarla llevando en cuenta las características del grupo y sus intereses
- d. Otro: \_\_\_\_\_

P1, P2 y P3, en sus respuestas imponen condiciones, dicen que “depende [de la actividad]”. Para P1 y P2 depende del tipo de alumno y que a algunos les motivaría; otros, al revés, se desestimarían. O sea, creen que para elegir actividades desafiantes hay que tener en cuenta los estilos cognitivos de personalidad de los estudiantes. Estas respuestas demuestran que P1, P2 y P3 tienen en cuenta estos factores a la hora de diseñar actividades desafiantes, pues el resultado puede ser el no esperado resultando en un desestímulo en llevarlas a cabo. P2 destaca que están acostumbrados a un sistema que les exige poco, por tanto, P2 cree que las actividades desafiantes pueden desestimular. P3 destaca la forma en que es dada determinada actividad.



P4 y P5 presentaron respuestas literalmente iguales, creen que si el nivel de la actividad es superior a la competencia del alumno, esto lo torna inseguro para ejecutarla y que la inhibición también dificultaría, pero si el alumno estuviera en sintonía con el profesor todo sería más fácil. Esto quiere decir que para P4 y P5 hay que compaginar el nivel de la actividad con las capacidades de los alumnos. Así es que estas respuestas están conformes con las del primer grupo de profesores (P1, P2 y P3).

P6 no lo ve de esta manera. Cree que si el profesor da todo el apoyo al alumno para que pueda compartir gustos, ideas y sentimientos, así, el/la estudiante aumentaría su autoconfianza para realizar actividades desafiantes. P7 cree que puede motivar, pues aprender algo nuevo es muy importante y emocionante.

En suma, la mayoría cree en este tipo de propuesta aliando las actividades con el desafío, por los beneficios que pueden traer. No obstante, hay que compaginar el nivel de la actividad con las competencias y limitaciones de los/las estudiantes para saber hasta dónde pueden dar más.

**DÉCIMA PREGUNTA: ¿Cuál es su reacción al elaborar una actividad que para usted es adecuada, mas no es bien acogida por sus estudiantes?**

- a. Le desmotiva a rehacerla en el futuro
- b. Reflexiona sobre los motivos del fracaso
- c. Intenta cambiarla llevando en cuenta las características del grupo y sus intereses
- d. Otro: \_\_\_\_\_

Para esta pregunta hubo respuestas muy divididas. Sólo P1 ha dicho que le desmotiva rehacerla en el futuro. Los demás se agruparon entre dos tipos de respuestas: P2, P3 y P6 intentarían cambiarla teniendo en cuenta las características del grupo y sus intereses. Para P4, P5 y P7 lo ideal sería reflexionar sobre los motivos del fracaso e intentar cambiar teniendo en cuenta las características del grupo y sus intereses. En definitiva, una actividad cuyo resultado es frustrante es una invitación a la retroalimentación, a que la reformulen adaptándola a las características particulares del grupo y que sea de algún interés para ellos

**UNDÉCIMA PREGUNTA: ¿Cuál es tu mayor frustración como profesor/a de ELE?**

- a. No tengo frustraciones

- b. No poder trabajar las actividades cuando quiero a causa de los calendarios, pruebas, etc.
- c. No tener libertad para diseñar mi propio currículo
- d. Tener poco tiempo para diseñar y trabajar actividades extras
- e. Aunque con tiempo no merecería la pena utilizarlo en actividades extras pues el sueldo no me motiva

P2, P4 y P6 dicen no tener frustraciones como profesores de ELE. P5 y P7 dicen tener poco tiempo para diseñar y trabajar actividades extras. P1 cree que la falta de tiempo es el principal responsable. Se frustra cuando no puede trabajar las actividades cuando quiere a causa de los calendarios, pruebas, etc. Sólo P3 ha añadido a su respuesta que pone su atención en el estudiante: se frustra cuando el/la alumno/a se muestra desinteresado. En conclusión, la falta de tiempo y el desinterés de los alumnos y alumnas pueden causar frustración en algunos docentes como profesionales de la enseñanza.

**DUODÉCIMA PREGUNTA: Cuando elabora tareas, ¿en qué/ quién piensas?**

Todos han dicho que en primer lugar piensan en los/las alumnos/as o en el grupo y sus gustos. P2 dice que hay grupos que necesitan atención y estímulo especial. Después le gustan actividades que puedan enseñar y divertir a la vez, pues son más estimulantes. P5 también piensa en el contenido estudiado si es compatible con el del alumno para una mejor comprensión. P6 destaca la estrategia de la lectura, durante y después de cada actividad. P7 da mayor énfasis a determinadas tareas.

**DECIMATERCERA PREGUNTA: ¿Dónde crees que debe estar el foco del proceso de enseñanza/ aprendizaje?**

- a. en el profesor/a y su enfoque y métodos utilizados en clase
- b. en los/las estudiantes y en cómo aprenden
- c. en las actividades y evaluaciones
- d. en las variables afectivas
- e. Otro: \_\_\_\_\_

La mayoría (P1, P2, P3, P4 y P7) ha apuntado que el foco del proceso de enseñanza/ aprendizaje debe estar en los/las alumnos/as y en cómo aprenden. P1 también ha marcado en el/la profesor/a, su enfoque y métodos utilizados en clase así como P6.

Por lo tanto, la mayoría considera que la enseñanza debe estar centrada en y para el/la estudiante, según sus características particulares como se corrobora en las respuestas de la cuestión anterior.

**DECIMACUARTA PREGUNTA: ¿Qué estrategias utiliza usted cuando un/a alumno/a o un grupo se muestra muy apático y desmotivado, sin motivo aparente para cambiar la situación?**

Para P2 y P6 son importantes las actividades lúdicas. P2 y P3 intentan una aproximación con el grupo e intentan crear una relación. P2 intenta encontrar un punto de contacto con el grupo; y para P3 después de cambiar de tema dejan que los alumnos hagan por un momento lo que quieren (estrategia afectiva de relajación). P5 busca estrategias para motivarlos como temas de interés para los alumnos. P7 charla con el alumno o intenta saber el porqué o conocer el motivo de la baja estima.

Parece que, por sus respuestas, los profesores y profesoras consideran importantes el uso de estrategias afectivas para motivar y aproximarse más del grupo, conocer sus debilidades e intereses y que para que, también, se relacionen unos con los otros.

**DECIMAQUINTA PREGUNTA: Enumere las estrategias afectivas que le parezcan más importantes para la clase de ELE:**

- a. utilizar música y elementos lúdicos
- b. ejercitar la relajación progresiva
- c. hacer actividades para disminuir la propia ansiedad
- d. tematizar los sentimientos de cada uno y discutirlos en grupos.

Sólo dos profesores (P1 y P3) han enumerado las opciones alternativas en orden de importancia. La mayoría ha marcado sólo una alternativa. P1 (1ª opción), P2, P5 y P7 (1ª opción) han marcado la utilización de la música y elementos lúdicos como estrategias afectivas. P3 y P4 utilizan actividades para disminuir la propia ansiedad como estrategias afectivas. Además, P3 también destaca el hecho de ejercitar la relajación progresiva también como estrategia (estrategia afectiva, según Oxford, 1990). Sólo P6 ha dicho que tematiza los sentimientos de cada uno, discutiéndolos en grupos. Se concluye que discutir los sentimientos no es una práctica común entre los profesores y profesoras como estrategia, aunque hagan el uso de la música y de lo lúdico.

**DÉCIMASEXTA PREGUNTA: ¿Facilita las condiciones y los instrumentos para que el/la estudiante pueda hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje?**

- a. Sí, siempre
- b. A veces
- c. Casi nunca
- d. No lo hago

P2, P3, P4, P5 y P6 han contestado que “sí, siempre”, casi unánimemente. Excepto P1 (la profesora sujeto) ha contestado que “a veces”. Es decir, la mayoría cree en la eficacia del fomento de la autonomización del alumno/a. No obstante, haría falta saber si estos profesores/profesoras facilitan o no los “instrumentos y condiciones” para este proceso.

**DECIMASÉPTIMA PREGUNTA: Enumere los tipos de actividades que a Ud. le parecen más importantes.**

- a. Actividades de reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Desarrollo de la competencia de aprendizaje
- b. Actividades de reflexión sobre la lengua como sistema formal: desarrollo de la competencia lingüística
- c. Actividades en las que se puede entrenar las cuatro macrodestrezas
- d. Actividades en las que se pueda reflexionar sobre las estrategias afectivas.

Preguntas de enumeración como esta, muchas veces, no cumplen su función, pues los participantes suelen confundirla con la de múltiple elección. De todas maneras, cuando marcan solo una o dos opciones, esto significa que es(son) la(s) alternativa(s) a las que más importancia dan, colocando todas las demás juntas en un 2º plano.

Los únicos que han enumerado por orden de importancia fueron los docentes P1 y P7, la mayoría ha marcado una o dos alternativas. Para P1, las actividades más importantes son las que permiten reflexionar sobre las estrategias afectivas. Para P7 la más importante actividad es la que pueden entrenar las cuatro macrodestrezas. P2 y P3 han marcado dos actividades en las que se puede entrenar las cuatro macrodestrezas y actividades en las que se puede reflexionar sobre las estrategias afectivas. P4 y P6 han marcado actividades de desarrollo de la competencia de aprendizaje, además de otras. P4 también ha marcado las actividades en las que se pueden entrenar las cuatro macrodestrezas y actividades de reflexión sobre el proceso de aprendizaje. P6 ha marcado actividades de reflexión sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo de la

competencia de aprendizaje. P5 ha marcado sólo las actividades en las que se pueden entrenar las cuatro macrodestrezas.

En suma, sólo P1, P2 y P3 (más o menos 42%) consideran las “actividades humanísticas”, las que se contribuyen a reflexionar sobre las estrategias afectivas como las más importantes.

## 3.2 ANÁLISIS DE LAS CLASES

### 3.2.1 Clase nº 1

HORA: 20h 20m.

FECHA: 12 de mayo de 2004

DÍA: miércoles

Este día la clase sólo fue observada y se hicieron algunos apuntes sobre los procedimientos adoptados. No fue filmada pues todavía no se había pedido autorización de los alumnos y alumnas para que sus imágenes fueran grabadas.

#### RESUMEN DE LA CLASE:

Estamos en el principio del segundo bimestre. Los/las estudiantes han acabado de hacer las pruebas parciales del primer bimestre y esperan los resultados. La profesora empieza la clase distribuyendo las pruebas del primer bimestre para la revisión de las calificaciones. Luego, divulgó los números de los/las estudiantes para darles las notas para que no se quedaran avergonzados. Enseguida hace la llamada y se comenta sobre la muestra de cine español que estaba teniendo lugar en la ciudad. Por fin, discuten sobre qué película van a ver.

*Prof.: ¿Qué les gustaría ver en una película? ¿Alguien aquí ya ha visto “El hijo de la novia”?*

La película “El hijo de la novia” es la que se proponen ver. La profesora dijo que los/las estudiantes serían los escritores del guión pues la película sería pasada en capítulos y ellos tendrían que contarlos en cada nueva clase. Luego, el resto de la clase es dedicada al visionado de la película. Al principio de la película la profesora hace unos comentarios acerca de “Ricardo Darín” y sobre opiniones que ha oído de él. Al final de la clase la profesora hace algunas preguntas sobre la película a los alumnos.

#### COMENTARIO:

Esta fue una clase donde se huyó del libro y se trabajó con tareas diferentes. La tarea principal fue de comprensión audiovisual de la película. La profesora actuó correctamente en términos afectivos pues no quiso revelar los nombres de los/las estudiantes al publicar las calificaciones evitando desagradarles. Hubo un momento de negociación cuando la profesora les preguntó si les gustaría ver determinada película, fomentando la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje. Como ya habían manifestado que les gusta ver películas para aprender vocabulario nuevo la profesora con la película intentó motivarlos tras un período de pruebas escritas y orales.

### **3.2.1 Clase nº 2**

HORA: 20h 20m.

FECHA: 19 de mayo de 2004

DÍA: miércoles

#### **RESUMEN DE LA CLASE:**

La profesora empieza la clase conversando informalmente con los/las estudiantes y pregunta: “¿en qué quedamos?”. Un alumno le pregunta si está más contenta. Empieza a hablar sobre un accidente que hubo. Como había planificado pasar una película, la profesora deja la cinta de vídeo preparada. Pasa mirando quién ha hecho la tarea de casa. Los/las alumnos/as empiezan a conversar informalmente. Hablan sobre la edad, comparando sus edades, por ejemplo, cuando Juan terminó su carrera en la Facultad, Pilar todavía no había nacido. Incluso, la propia universidad donde ha estudiado Juan se ha inaugurado después de su fecha de nacimiento. Este día, Juan presentaba una baja autoestima cuando dice “Necesito de un regalo...” Y prontamente la profesora se muestra solidaria con palabras reforzadoras respecto de su aspecto físico y edad. “Pero estás muy bien, Juan, mira...”

Cuando una alumna llega tarde, la profesora aprovecha la ocasión y elabora un chiste sobre esta situación: “Venga hombre, ¿venías corriendo? (...) Muy bien, así hay que ser... ah, corriendo a nuestra clase.”

La profesora antes empieza a corregir la tarea “El perfil de la mujer directiva española” comparando las situaciones propuestas en el ejercicio con la realidad brasileña y los/las estudiantes empiezan a hablar sobre sus familias y sus realidades. Hablan sobre cómo el número de hijos ha disminuido en los últimos años. Después

empiezan a hablar sobre la emancipación de la mujer y el problema “hombre *frente a* mujer”. Enseguida pasan a comentar esta nueva generación de jóvenes que viven con sus padres si no se casan, el precio de la libertad de vivir solo, etc. La profesora relata su problemática de vivir con su hermano y los contratiempos que encuentra. Después de esta larga discusión sobre el tema para ser corregido empieza la corrección formal de la tarea siguiendo el orden en que están sentados en la clase. Después comentan sobre sus hábitos diarios. Enseguida les hace algunas preguntas sobre la película que han empezado a ver la clase anterior. La profesora tiene algunos problemas para encender la tele pero esto se resuelve mientras los/las estudiantes conversan. Algunos alumnos se sientan más cómodamente cerca de la tele. La película se llama “El hijo de la novia” de Juan José de Campanella. Comentan que el personaje principal –Rafael– tuvo un infarto y que debía cambiar de vida y empieza a reflexionar sobre cómo debe proceder para cambiar de vida.

Todos ven la película hasta determinado punto y la profesora la detiene. Luego, hace la llamada, suena la sirena, se despide del grupo y todos salen.

#### ANÁLISIS DE FRAGMENTOS:

En esta clase tenemos un raro ejemplo de un alumno que se interesa por el estado emocional de la profesora cuando dice:

*Juan: Estás más contenta hoy, ¿no?*

Al referirse a la clase pasada ella confiesa el porqué de su estado emocional a causa de un accidente que hubo con su coche.

*Machado: ¿Volvió la cinta?*

*Prof.: Sí, porque todas las clases estamos (...)*

Lo interesante de este fragmento es que mientras la profesora intenta colocar la cinta en el punto, los/las estudiantes conversan informalmente en la Lengua Objeto además de utilizar mucho el humor.

*Juan: Pero yo soy más viejo que la Universidad cuatro años.  
(risas)*

*Prof.: Además de esto...*

*Juan: (...) la universidad es de 1960 y yo he nacido en 56.*

*Prof.: Mira, cómo estás, ah...*

*Juan: Necesito de un regalo.*



*Prof.: Sí... no... (risas) todavía no. Pero está muy bien Juan, mira...*

Aquí la profesora usa palabras reforzadoras para destacar el estado emocional de Juan con vistas a elevar su autoestima.

*Prof.: Yo voy a “puchar” la oreja (hace la señal)*

*Machado: Las orejas.*

*Prof.: Sé, estos son actos de violencia (en tono bromista).*

*Juan: A veces es bueno hacer.*

*Prof.: Mira...*

*Juan: Las mujeres gustan...*

*(Muchas risas)*

*Juan: En algunas situaciones las mujeres... confiesen...*

*Alumnas: No son, no.*

En este fragmento se comenta sobre la violencia hombre-mujer, pero en plan bromista.

*Prof.: Aquí en esta clase, ya lo saben, ah. Es un tipo violento y además no le gusta ah. Cuando encuentren por la calle, cuando... si está noviendo, pipa, se pone de atención, ojo, violento, vive en la casa, violento, estoy de broma.*

*Juan: Pero buen amante...*

*Prof.: Sí... muy gracioso... bueno, vamos al perfil de las mujeres, tenemos (...)*

Aquí se observa también, como en otros momentos, un ambiente distendido e informal. Muchos alumnos tienen tanta intimidad como si fueran amigos. El humor es una estrategia afectiva muy abordada en estas clases de ELE.

*Lola: ¿Estudia hasta la madrugada?*

*Prof.: Hasta la madrugada y hasta dormir.*

*Lola: Cuando yo estudiaba para el concurso y salía del, del ¿cómo digo “cursinho”?*

*Prof.: ¿Cursillo?*

*Lola: “Cursinho”.*

*Prof.: Del curso preparatorio, ¿no?*

*Lola: Sí, del curso preparatorio, yo llegaba en casa, estudiaba hasta las cuatro, iba a dormir y despertaba a las diez. Para mí era más fácil.*

*Prof.: Más provechoso.*

*Lola: Sí.*

*Prof.: De una manera, ¿no? ¿No trabajaba, no?*

*Lola: Llevaba dos horas para acordar... mismo.*

*Prof.: Yo para me despertar mismo, es... café. (...) Tengo que levantar poner, tomar el café y salgo... perfecta.*

*Machado: Tengo que ducharme, tomar café y quedar un poquito más.*

*Prof.: No, no.*

*(...)*

Aquí la alumna Lola comenta sobre su “estrategia de aprendizaje” que es estudiar por la noche hasta las cuatro de la madrugada. Según ella tiene un biorritmo

diferente al de la mayoría. En realidad, lo que ella considera como ‘estrategia de aprendizaje’ es en realidad a su ‘estilo de aprendizaje’, de acuerdo con la teoría de las diferencias biológicas de Oxford. Así, deducimos que las estrategias son determinadas por los estilos de aprendizaje. Este testimonio sirve de ayuda y motivación para los demás que también pueden descubrir un estilo de aprendizaje –esto corrobora lo que nos dice Oxford (*op. cit.*)–. Luego, la profesora y Machado comentan sobre otras “estrategias” nada académicas para mantenerlos despiertos.

*La profesora está poniendo la película mientras los alumnos conversan. La tele no quiere funcionar.*

*Prof.: Hable, hable, mujer... (a la tele) (la profesora acaricia la tele y los alumnos ríen).*

Según Oxford (1990: 142), el humor es una de las tres estrategias que envuelven aspectos físicos y mentales para reducir la ansiedad<sup>49</sup>. Según Borges (2001) el humor no necesita estar centralizado en el profesor, puede darse a través de actividades de clase, juegos, ejercicios, juego de roles, etc.

La profesora intenta poner la película hasta que lo consigue. **Todos miran la tele.** La profesora hace comentarios sobre la película “El hijo de la novia” que ya habían empezado a ver. **Algunos se sientan más cómodamente cerca de la tele.**

En este fragmento demuestran que están interesados en ver la película, una estrategia utilizada por la profesora y que según los propios alumnos más adelante es muy motivadora.

*Prof.: Hay que...*

*Alumno: Mirar las cosas sencillas. Dar más atención a hija a, a, a mujer que está con...*

*Prof.: Hay que practicar ejercicios, hay que tener sí, hay que quedar tranquilo, ¿No es verdad?*

*(La profesora pone la película de nuevo)*

*Prof.: Vamos a ver, Rafael (...) vamos a ver, ah.*

Aquí la profesora comenta con sus estudiantes fragmentos de la película relacionándolos con la vida real y fomentando la práctica comunicativa.

CONCLUSIÓN:

---

<sup>49</sup> Ver apartado 2.3.1 El humor como estrategia afectiva y creativa – (2ª parte)

A lo largo de esta clase se observó el tratamiento dado a los factores emotivos. Se utilizó mucho el humor como estrategia para reducir la ansiedad o como simple factor motivador. La profesora se mostró preocupada con el estado afectivo del alumno Juan, diciéndole frases positivas, una estrategia afectiva, según Oxford (1990). La profesora, por medio del humor, consiguió establecer una atmósfera más distendida y agradable en la clase, favoreciendo así el aprendizaje y la adquisición del español por parte de los aprendices, enseñándoles algo de la cultura (el pueblo hispano que en general es muy alegre) y automotivándose a sí misma, conquistando a los/las estudiantes y estableciendo la empatía. De esta manera consigue desempeñarse mejor profesionalmente, sentirse a gusto, además de pasarlo muy bien durante la clase.

A lo largo de la clase hubo 14 (catorce) momentos en que se rieron (entre risas y sonrisas de alumnos y profesores) –un factor de muy buen humor y alegría durante las clases– aunque algunos nunca reían. Se comentó algo sobre las estrategias personales de aprendizaje, que están más relacionadas con las diferencias biológicas de *estilos de aprendizaje*, no necesariamente relacionadas con el estudio de una L2 (como estudiar por las madrugadas), pero que también sirve para comprender que hay biorritmos que varían de persona a persona y que deben ser respetados, algo que ellos mismos dedujeron durante la clase.

Además del humor, otra estrategia utilizada por la profesora para mantenerles siempre motivados fue la decisión de pasar una película (“El hijo de la novia” –de Juan José de Campanella–) por capítulos. Así, estarían los/las estudiantes siempre pendientes de saber lo que ocurriría la clase siguiente, lo que también ha servido como estrategia comunicativa, siempre y cuando se dispongan para esto: tendrán siempre algo que decir, que contar, que reconstruir del argumento.

### 3.2.3 Clase nº 3

HORA: 20h 20m.

FECHA: 24 de mayo de 2004

DÍA: lunes

#### RESUMEN DE LA CLASE

La profesora empieza la clase saludando a los/las estudiantes. Luego, pregunta por las tareas y por los/las estudiantes que todavía no han llegado. Han concertado que iban a presentar proyectos, entonces empiezan a dividir los grupos y a negociar las fechas de presentación de los proyectos. Lo interesante es que eligen nombres para los grupos y la profesora va apuntándolos en su cuaderno. El tema de los proyectos es libre, temas del libro, temas de España y de Hispanoamérica sobre música, costumbres, comida pero todo en español, algo que les guste hacer y que la profesora pueda evaluar. Hay que destacar que se pierde mucho tiempo en esta negociación.

La profesora comenta sobre los recursos de que dispone la escuela para los proyectos: proyector, cañón electrónico, etc. En el tercer día de clase del bimestre, la profesora ya deja fijas las fechas de presentación. Pilar comenta que ha visto una película muy buena que le ha encantado. “Diarios de motocicleta” y que le ha gustado mucho. De ahí, la profesora tuvo la idea de pedir una redacción en aula, aprovechando que tiene que hacerlo según la programación. Luego, la profesora comprueba la asistencia. Enseguida, abre el libro y empieza a hojearlo. Después, la profesora empieza a mirar quien ha hecho o no las tareas de casa. Hay un momento en que la profesora juega con los/las estudiantes que no hacen las tareas. “Me voy a marcar todos, ¿sí? Las próximas clases yo voy a traer un instrumento. Una cosa más violenta. (...) Voy a traer maíz, ah, para poner de rodilla en los maíces”. Corrige el ejercicio pendiente.

Al terminar la corrección de los ejercicios, la profesora propone ir hasta la unidad cuatro. Empieza a analizar el grabado que trae la portada de la unidad 4: “La familia de Carlos IV”, pintura de Goya.

Enseguida como precalentamiento leen la pregunta que antecede el principio de cada unidad, debaten sobre los hábitos de los españoles de pasar varias horas fuera de casa, sus ventajas e inconvenientes. Luego, pasan a debatir sobre la violencia en la televisión, los dibujos animados más modernos.

Enseguida, los/las estudiantes empiezan a leer el texto “Salir” de A. De Miguel. Después, la profesora propone un debate sobre las cuestiones leídas en el texto. Empiezan a hacer los ejercicios de comprensión mientras la profesora sale un rato de clase. Cuando vuelve empieza la corrección. Sigue la corrección uno a uno siguiendo la secuencia del aula.

Al comentar la profesora con sus alumnos y alumnas que la cinta de vídeo de la película debe estar siendo usada por otro profesor o profesora, los/las aprendices se sienten de alguna manera frustrados/as. La profesora, incluso bromea y dice que “esta gente piensa que la vida es una película”. Ana comenta, sin temor, que “la película nos da más motivación”. Laura Ferrari está conforme diciendo: “Con certeza” y Lola dice: “Película es muy bueno”. Aquí se observa que los/las estudiantes ya tienen conciencia de que el hecho de ver la película es muy motivador no sólo para su aprendizaje, sino también como estrategia de relajación. La profesora con humor intenta retomar este tema de las tareas y eludir la situación: comenta con ejemplos que “la clase es un desafío...”.

Como la película no estaba disponible para aquel día, la profesora propone un juego: el juego del ahorcado mientras los/las estudiantes siguen completando el ejercicio. Juegan al ahorcado con la palabra “cónyuges”. Los/las alumnos/as de pronto aciertan. Luego pasan a la corrección del ejercicio “C” (Libro del alumno Ven 3 – unidad 4–) como ya está terminando la clase, la profesora decide dejar la corrección para la próxima clase. Y así hace planes para la clase siguiente. Comenta un poco más sobre los proyectos, la charla, la película, etc., mientras los/las estudiantes arreglan sus cosas para salir. Fin de la clase.

ANÁLISIS DE FRAGMENTOS:

Prof.: Tenemos proyecto, ¿de acuerdo?, que presentar.  
Lola: ¿Tienes el día?  
Prof.: Sí, tenemos el día ahora, ¿ah?, ¿no demos? No, no vamos a contar ahora, ¿ah?, ¿tranquilo? Entonces tenemos día, a partir del día siete, siete... siete... ocho...  
Lola: No, siete, nueve.  
Juan: Siete, nueve.  
Prof.: Siete, nueve.  
Prof.: Perdóname... siete...  
(Los alumnos apuntan en sus cuadernos)  
Juan: Estás perdonada.  
Prof.: ¿Perdonada? Gracias. Siete, nueve... y día catorce ¿ah? Pero, yo quiero mirar otras cosas con vosotros muy importante... Bueno... que es la gente que se ha dividido todavía ¿ah? ¿dónde está? ¿Cómo están los equipos? ¿qué van a hacer? A ver... ¿creo que ya tienen idea...  
Juan: Nos has dicho que podría ser de, ser de tres...  
Prof.: Tres personas, cuatro.  
Lola: ¿Puede ser de dos o tres?  
Prof.: Sí, **puedes**... ah... Tenemos aquí dieciséis alumnos, ah ¿sí?, sois dieciséis..., dieciséis, ah... Entonces, ¿qué tenemos que hacer? ¿ah? A ver no tienen equipo. Son dieciséis alumnos.  
Lola: Yo y mi hermana.  
Prof.: Sí, ¿hay posibilidad de entrar alguna persona más?  
Lola: Porque para nosotras es más fácil así porque...  
Prof.: Porque se quedan juntas, ¿no?  
Lola: Sí, es verdad.  
Prof.: ¿Sí? Las dos juntitas, ah.  
Lola: Que mi hermana está con el... con los horarios mucho...  
Prof.: Sí, y además está con los horarios terribles.

Aquí hubo una tentativa de negociación y ha aceptado la propuesta de los alumnos lo que demuestra su flexibilidad y confianza en los mismos.

Prof.: Y Laura Ferrari, ha visto a ella allá puede decir que ha visto a esta chica. **Entonces el equipo, ¿tenéis nombre? Vamos a poner algo.**  
Vampira: **El grupo...**  
Prof.: **¿Loco?**  
Alumna: ¿...?  
Prof.: **El nombre es "Ahm".**  
[Risas]  
Prof.: **A ver, un nombre.**  
Vampira: **Grupo...**  
Prof.: ... "las chicas" ¿ah? **Esta cosa original...** (broma)  
[La profesora hace apuntes en su cuaderno]

Aquí la profesora intenta poner un nombre al grupo lo que fomenta la creatividad de los/las estudiantes –lo que no deja de constituirse en una estrategia de comunicación–.

*Prof.: ¿Qué están pensando en hacer?*  
*Furilo: Un vídeo.*  
*K Tatal: Un vídeo.*  
*Prof.: ¿Cómo?*  
*Prof.: Un vídeo, ¿sobre?*  
*K Tatal: No sé yo creo que sobre una, una reportaje.*  
*(Llega Machado retrasada)*  
*Prof.: Sobre un reportaje.*  
*K Tatal: Sobre alguien muy famoso.*  
*Prof.: Vosotros van a hacer comentarios, por supuesto ¿ah?*  
*K Tatal: No yo pienso hacer una cosa...*  
*Prof.: ¿Una cosa distinta?*  
*K Tatal: Sí.*  
*Prof.: Una cosa que yo pueda evaluar... tranquilo... Hay que ponerle que es una cosa buena para que les guste hacer pero una cosa que yo pueda evaluar vosotros, ¿de acuerdo? ¿sí? Entonces la pronuncia, todo esto, pero tranquilo, ah lo que quieran, una cosa que sea buena para poner... ¿vale? Apuntad todo ¿bueno? Entonces, tenéis, bueno...*  
*Furico y K Tatal. Si alguien quisiera ir junto, ¿tranquilo?*  
*Furilo: Tranquilo.*  
*Prof.: Vale. ¿Quién no tiene equipo? Hay un equipo que busca gente, a ver y aquí ¿las dos?*  
*Chicas: Sí.*  
*Prof.: Todos así de equipos, bueno, de dos. Ah, ¿Y qué van a hacer?*  
*Chica: No sé. No tengo idea.*  
*Prof.: ¿No? ¿No queréis juntar con ellos? ¿no?*  
*Chica: Es difícil.*  
*Prof.: ¿Es difícil para encontrarse?*  
*[las chicas asienten con la cabeza]*  
*Prof.: Vale. Ya he dado las fechas, ¿no? Siete y ocho de junio ¡ah!*  
*Lola: ¿Vas a dividir?*  
*Prof.: Es esto que quiero: empezar a dividir. Y las dos, el equipo de vosotras, a ver. ¿Tiene un nombre?*  
*Lola: ¿Un nombre?*  
*Prof.: Un nombre, nombre, nombre a ver, ¿Ya tenéis vuestro equipo? Estos chicos van a, a hacer sobre... un reportaje que pueden entrar con ellos os...*  
*Machado: ¿Podría hablar de Flamenco ya que estoy haciendo baile?*  
*Prof.: Baila flamenco. ¿Alguien quiere hablar de flamenco? Alguien habla y ella baila.*  
*[Risas]*

Se observa otro ejemplo de negociación: la profesora da mucha libertad a los estudiantes para que busquen hablar sobre lo que les gusta, les fomenta la creatividad proponiendo un nombre. No obstante, a la vez está controlando bastante ya de antemano, quiere saber cómo será el trabajo, sobre qué versará... En realidad, está siendo sincera sobre cómo los evaluará. Al final propone un chiste aprovechando el propio tema en cuestión.

*Edu: ¿Puede ser libre el proyecto?*  
*Prof.: Sí, cosas que les guste hacer. Pero hay que ponerle atención, una cosa que le guste hacer y que yo pueda evaluar, ¿vale?*

Edu: **Ah, sí...**

Profesora: ¿Sí?

Edu: **Vas a evaluar la, la...**

Prof.: *Todo, todo, el proyecto... Presentación, habla todo, todo cuando va a evaluar... el todo ¿sí?*

Aquí se nota la preocupación de Edu sobre el proceso de evaluación lo que le puede provocar ansiedad. La profesora se muestra de lo más sincera y le confiesa que va a ser muy minuciosa en la evaluación, demostrando su lado conservador.

Pilar: ¿Profesora?

Prof.: ¿Uhm?

Pilar: *He visto una película muy buena...*

Prof.: **¿Cómo se llama?**

Pilar: *“Diario de motocicleta”*

Prof.: *Ah, bueno gente ella está invitando a vosotros, ¿ah?*

Lola: **Es (...) muy bonita.**

Prof.: **Muy bonita, ¿ah? Es posible que todos...**

Juan: *Cuando todos acaben de hacer.*

Prof.: *No, todavía no tiene, todavía incluso, no, no... Está en cine no. **Bueno eso podría ser un de los trabajos. Ah, podría gente ¿Es posible?***

Alumno: ¿Qué?

Prof.: *Que todos van al cine y esto **ten** para dar para mí como una... **una redacción en sala... en clase, ¿ah?, ¿eh? Gente.***

Juan: *¿Cuándo nosotros tenemos que ver?*

Simba: *¿Ver lo mismo filme?*

Prof.: *(asiente) La misma película.*

Simba: *¿La misma película?*

Prof.: **Sí, porque esto tiene un efec... un enfoque español, ¿sí? De la lengua. Gente, esto es cultura, ¿ah? ¿Es posible, gente? Bueno ¿Es posible? ¿qué te pasa, mujer? ¿No te gusta el cine?**

Simba: *Mucho, me gusta... ¿el cine?*

Simba: *Mucho, me gusta mucho.*

Otra vez se retoma el tema del cine y las películas. Se considera el cine como un recurso muy bueno y motivador; además de constituir un aspecto difusor de la cultura hispánica, puede servir como motivo o tema para una evaluación escrita. En este caso, una redacción en clase como ella misma define: “tiene un enfoque de la lengua”. Al final, la profesora da importancia a las preferencias de los estudiantes.

Laura Ferrari: *Profesora (riendo) mi libro está con Karina*

Prof.: *Su libro está con Karina. ¡Qué infelicidad! (ríe). Desgraciadamente está con Karina. Pobrecita... Va a ser castigada por esto (en tono bromista)*

[Risas]



*Prof.: A ver, tareas (pasa mirando quién ha hecho o no las tareas) ¡Castigo! ¡Sí! Tampoco ¡Castigo! ¡Qué feo! (ríe para la cámara) ¡Castigo!, ¿Sí? (a Edu que está haciendo la tarea en clase)*

*Juan: Mira, yo he hecho...*

*Simba: Yo he hecho.*

*Prof.: Esto es una cosa... Sí, sí... no (...) Me voy a marcar todos, ¿sí? Las próximas clases yo voy a traer un instrumento. Una cosa más violenta.*

*(Risas)*

*Prof.: ¿Sí? bueno, nos vamos. Voy a traer. Voy a traer maíz, ah para poner de rodilla en los maíces.*

*(Risas)*

*Prof.: Mira. Ah, tiene una de estas grande, ah. (Sujeta la regla) fuerte, (hace el gesto) tá... Violencia (en ton bromista). Nos vamos, ¿ah? Test 1. Bueno, vamos a ver quien va a ser la primera victima... Empezamos por María, ¿ah?*

Aquí el humor es otra vez un recurso muy usado por la profesora tal vez sin saberlo para bajar el filtro afectivo de los/las aprendices, según la teoría de las cinco hipótesis de Krashen. En este momento, la profesora usa un poco la ironía y juega con esto de castigar a los/las estudiantes que no hacen tareas y cita técnicas anticuadas que los/las docentes muy conservadores utilizaban, como estar de rodillas, instrumentos para castigar. Los/las alumnos/as se divierten con las aportaciones de la profesora.

*Prof.: Perfecto... perfecto, perfecto... Mira... vamos a la unidad cuatro, ¿sí? En familia. Mira esta foto ah... ¡qué bonita, ah, esta gente! La familia de Carlos IV ah, que Goya ha pintado, ¡ah!, ¡qué bonito esto... ah,... gente! (la profesora se levanta, abre el libro y enseña la foto para todos los alumnos y da una vuelta en la clase)*

*Alumno: Maravilloso...*

*Prof.: Que gente más interesante, ah, ¿Sí? ¿Están mirando? ¿Qué están haciendo esta gente, ah?*

*Edu: Mirando para el pintor.*

*Prof.: ¿Todos, sí? ¿Qué vosotros piensan que ellos están pensando, ah?, ¿en este momento? ¿Qué pasa con esta gente, ah? Las caras...*

*[Risas]*

*Prof.: Están aburridos, ¿creéis esto? ¿Por qué?, dime.*

*Laura Ferrari: La cara.*

*Prof.: ¿La cara? La cara está de mala leche, ¿no?*

*Todos: Sí.*

*Prof.: Bueno, ¿están tristes, por qué pensáis que no?, no están muy bien, ¿no?*

*Ana: Son ricos, tienen mucha comida, mucha ropa.*

*Prof.: Sí bueno, ¿ah?*

*Pilar: Son todos gorditos.*

*Juan: Yo pienso que su madre se ha muerto.*

*Prof.: Están todos gorditos, ¿están felices porque su madre se ha muerto?*

*[Risas]*

*Alumno: ¿No?*

*Prof.: No sé... Esto es una viaje.*

*Ana: La madre está aquí, Juan.*

*Prof.: Mira la casa, la gordita.*

*[Risas]*

Lola: *Y es la misma madre para todos.*

Juan: *No, es abuela de...*

Alumno: *Todo viaje.*

Prof.: *Pero no se murió, no... Casi, llega, pero no... de infarto, no, ¿de acuerdo? Entonces, unos creen que están felices, otros creen que están todos gordos... Son gorditos, ah...*

Edu: *La madre, muerta, está posando para la pintura también.*

[Risas]

Prof.: *Sí. ¿La muerta?*

Edu: *¿Sí?, mira la cara de ella (apunta enseñando la foto).*

Prof.: *Sí, es un fantasma, ¿ah? (todos ríen)*

Edu: *Es un fantasma. Mira lo que está haciendo.*

Prof.: *Nadie lo ha reconocido la cara.*

En este momento, a partir de una foto de una pintura de Goya (“La familia de Carlos IV”) que aparece en el libro, se intentó interpretarla y surgieron chistes y bromas con relación a los personajes y a la vez se creó una situación de aprendizaje y diversión. Ha sabido usar la imagen y de allí salió una situación comunicativa. Un recurso bien explorado por la profesora.

Juan: *Olla la cara de ella.*

Lola: *Pregunta, pregunta porque quiere... una respuesta.*

Juan: *Bueno, ¿vamos? Antes de leer, ah, tenemos una pregunta, ahí, ¿ah? A ver, (lee) Como vais a ver a continuación, los españoles pasan muchas horas fuera de, de casa ¿de acuerdo? ¿Eso es bueno o malo? Para la familia, Razona tu pregun(-) respuesta.*

Prof.: *¿Qué sucede en tu país, ah? A ver, ¿lo mismo?, ¿distinto?*

Alumno: *Lo mismo.*

Prof.: *¿Y esto es bueno o es malo? Ah, a ver, la gente que piensa que es bueno, dime...*

Ana: *Por un lado es bueno porque los chiquitos, los niños, no... no tienen una creación machista.*

Prof.: *¿Machista?, bueno...*

Ana: *Que ellos ven las madres trabajando. Entonces por un lado es bueno para... para los niños para asistir las personas trabajando, luchando por la vida...*

Prof.: *Vale, vale, vale. A ver, qué más positivo, ¿ah? ¿Qué tenemos? Se queda... ¿esta gente se quedar tantas horas fuera de casa? ¿En qué sentido tenemos ventajas? ¿Sí? ¿Hay?*

Juan: *Traje... trae más dinero para casa.*

Prof.: *Traer dinero a la casa, ¿ah?*

Pilar: *Pa, ¿padrão?*

Prof.: *Sigue.*

Pilar: *Padrão de vida mejor.*

Prof.: *Bueno, vale, A ver, ¿y desventajas, ah?, ¿por qué no es bueno? ¿Negativo de esto?*

Juan: *Los niños se quedan mucho tiempo sin sus padres.*

Prof.: *Los niños se quedan sin sus padres.*

Ana: *Los niños, eh asisten mucha televisión...*

Prof.: *La tele...*

Machado: *Criados por la televisión.*

Prof.: *Si, se po, ponen muchos la tele, ¿ah?*

*Machado: Sí, en la tele hay muchas cosas malas, la violencia, la, lo, los propios dese... dibujos animados...*

*Prof.: Cómics.*

*Machado: Ah, los cómics.*

*Prof.: Los cómics son muy violentos.*

Aquí tenemos un claro ejemplo de cómo la profesora trabaja la expresión oral de sus alumnos, siempre “pinchándoles” e inquiriendo más y más: una pregunta desemboca en otra como un efecto de cascada –esa es su estrategia comunicativa para hacerles hablar–. Está siempre comparando las costumbres brasileñas y españolas, haciéndolos hablar sobre temas actuales como la violencia en la tele también presente en los dibujos animados.

*Laura Ferrari: El Cil 2 es un de los mejores Centros de lenguas.*

*Prof.: Si tenemos esto, esto, hasta esto, ah. Esto no es del, del Centro de lenguas. Esto ha construido con este dinero, ¿sí? Todo esto que tenemos aquí: estos mapas, todo esto. Este tipo de luz. Si tenemos luz, aquí, es por esto, ¿ah?*

*[Alguien ríe]*

*Prof.: Es verdad..., es verdad, ¿sí? porque ojalá que... tenemos esta lámpara. Esto es de verdad, ¿sí? hasta las cosas más... Si están limpias. ¿Crees que están...? Podrían estar muy peor, ah. Di están limpias, porque tenemos condiciones de limpiar y... Hasta los productos... Todo, todo. Todo lo que pensáis es por causa de esta contribución ¿de acuerdo? Sólo funciona. Esto de aquí, sólo funciona por gana de, de la, la gente y todo y... por esta contribución, ¿de acuerdo? Por esto que funciona, ¿vale?*

*Prof.: Nos vamos ah... Bueno vamos a hacer una (...) vamos a leer, ah...*

En este fragmento, al principio tenemos la valoración de una alumna con relación al Centro de Lenguas. Luego, la profesora destaca la importancia de la contribución con la APAAM por ser una escuela pública y que los buenos recursos de que disponen provienen de la contribución, así es que está haciendo un trabajo de concienciación.

*Prof.: Tenemos las tareas, ¿ah? Bueno, como no he encontrado la película, creo que está con algún profe, algún, ¿sí? [...]*

*Prof.: [Al referirse al próximo ejercicio] Sí, palabra y sinónimo, ¿a ver, vamos?*

*[Ríe]*

*Juan: Yo iba a la película.*

*Prof. Iba, iba chico. Bueno, nos vamos. [en tono bromista] Ah, esta, esta gente no quiere, piensa que la, la vida es una película.*

*Lola: Una fiesta.*

*Prof.: Una fiesta.*

*Prof.: Sí, una fiesta es... Disney.*

*Ana: Pero la película nos da más motivación.*

*Laura Ferrari: Con certeza.*

[Risas]

Prof.: **Pero están siendo injustos, ¿ah?, ¿Sí? Bueno, no, no tiene. Pero es más una motivación. Están viciados, ¿han?**

[Risas]

Prof.: *Es grave eso, es grave, grave. Sí yo creo que esto...*

Lola: **Película es muy bueno.**

Prof.: **Sí yo sé. Sí es una motivación con entretenimiento, ah. Yo lo sé, yo lo sé. Pero ahora vamos a las tareas. Miráis las tareas ah, que ánimo. Ah. Viajáis ¡ah! [En tono bromista]**

Lola: **La belleza, la belleza de las tareas...**

Prof.: **Sí, de las palabras: tratarse, frecuentar.**

[Lola ríe]

Alumno: **¡Qué poesía!**

Ana: **La poesía.**

Prof.: **La poesía... a buscar algún sinónimo, mirar. Mira... esto es un desafío ah... [chasquea los dedos] Esto es esto ah, componentes ¿qué podría esto? Es un desafío es un juego ah, a ver, nerviosos, ah, está muy vago, ah, ¿de acuerdo? [...] A menudo, ¿qué les viene? [...]**

Una vez más, se retoma el tema de recursos como películas: el humor es muy motivador no sólo para el aprendizaje, sino también como estrategia de relajación. Al final, la profesora defiende la importancia de las tareas. Y como no encuentra la película la profesora propone un juego: “El juego del ahorcado” y de los desafíos, su potencial de nerviosismo en tono bromista.

[Mientras los alumnos completan los ejercicios la profesora dibuja en la pizarra el “Juego del ahorcado”, para cada palabra del ejercicio “B”]

Prof.: *¿Añadir? Poner ha, a-Nadia, añadir... [la profesora se sienta] Bueno, ¿nos vamos? Nos vamos ¿ah? Bueno, qué tenemos mismo 1 [ah] ¿Qué palabra tenemos? ¿Qué sinónimo tenemos?*

Juan: **Salir con los amigos.**

Prof.: **¡¿Salir?! ¡¿Salir?! A ver ¿qué más podría? Una palabra aquí, ah...**

Pila: *Constancia (...)*

Prof.: *¿Constancia? No sé... A Dios no sé. Sí creo que es esto completa la letra “a” en el ahorcado la “e” y la “r”]*

Alumnos: **“Relacionarse”.**

Prof.: *Muy bien. A ver, otra, ah otro... ¿qué tenemos?*

Machado: **¿Componentes? Miembros.**

Alumnos: *Miembros.*

Prof.: *Otro.*

Alumno: **Semejante.**

En la secuencia siguiente, una vez más, la profesora se vale del recurso del humor para despedirse de la clase. Ella toma tal vez en tono medio irónico elementos que conformarán su próxima clase.

#### CONCLUSIÓN:

Esta clase ha estado marcada por la conversación y por el humor. Al principio, debido al tema de conformar los proyectos, la profesora se ha mostrado muy flexible con relación a la división de los grupos y de los temas para ser desarrollados depositando confianza en ellos haciéndolos partícipes del proceso de enseñanza/aprendizaje y que fuera agradable a las dos partes (docente y estudiantes). Luego, como estrategia de comunicación, la profesora pide que cada grupo se autodenomine, lo que fomenta también su creatividad. No obstante, al dejar libre la elección de los temas, deja claros los criterios de evaluación, de antemano quiere que le anticipen los temas, cómo serán los trabajos, etc. Es decir, en medio de tanta libertad como les otorga, la profesora revela también su lado conservador: lo de la evaluación –deja claro sus criterios y que será minuciosa en este aspecto –es su contrapunto–.

Nunca pierde el sentido del humor que se manifiesta siempre en cantidades dosificadas durante la clase. La profesora, al percibir que el recurso del cine es lo que les motiva, intenta no sólo pasarles películas, sino que también se embarca en la propuesta del otro profesor, su colega, para llevarlos al cine. También aprovecha que van a ver una película y sobre ella diseña una actividad, una redacción en clase. Es decir, une el placer que les provoca ver una película con las tareas “obligatorias” como las redacciones, trae la película y la encaja en la realidad de una clase de ELE. Sin olvidar las preferencias de sus estudiantes, no descuida el preguntarles si les gusta. El humor, muchas veces irónico (“si no hay películas, vamos a contemplar la belleza de las tareas”, “¡Castigo! (...) como estrategia de autoanimación o de relajación ha sido un recurso muy bien explotado por la profesora y sin saberlo tal vez esté bajando el filtro afectivo, disminuyendo así la ansiedad de sus alumnos, estableciendo la empatía y tornando el ambiente más agradable.

Cuando interpretan la pintura de Goya, además de establecer la comunicación entre los/las estudiantes, se crean situaciones chistosas e imaginarias, divagaciones sobre hipótesis sugeridas y la clase termina de la mejor manera: con el humor. A pesar

de que los aprendices no tuvieron “sesión de cine” por un motivo administrativo, la profesora no dejó que los ánimos decayeran.

### **3.2.4 Clase nº 4**

HORA: 20h 20m.

FECHA: 26 de mayo de 2004

DÍA: miércoles

#### **RESUMEN DE LA CLASE:**

La profesora empieza la clase con sentido del humor, le asusta el silencio de los/las estudiantes cuando están entrando en la clase. Es cuando Juan dice: “Es una demostración de respeto...” y ella contesta: “¡Ay, qué poderosa!”

La profesora les dice que tiene una buena noticia pues está organizando una excursión al cine para ver la película “Diario de motocicleta”. La profesora sale de la clase para recabar más información sobre esta excursión y luego regresa. La profesora les da algunas informaciones de que tienen que llegar temprano para el día de la película.

La profesora se muestra un poco decepcionada con los/las estudiantes que llegan tarde. Enseguida, la profesora pregunta por las tareas y marca los temas de la gramática para tarea. La profesora empieza la corrección de la tarea del libro. Los/las estudiantes comentan una telenovela que están echando en la tele. Luego sigue la lectura del texto del libro. Pero primero la profesora les pide que cierren el libro para escuchar el CD. Luego, se sacan las dudas de vocabulario y se discute la cuestión de la dominación por medio del conocimiento de la lengua y la profesora defiende el punto de vista de que “lengua es poder”, la profesora habla de su experiencia, de temas trascendentales de la cuestión de Cuba, de Che Guevara, del terrorismo. Se habla de política, del gobierno de George W. Bush, presidente de los EE.UU., de la guerra contra Irak, el prejuicio que los otros pueblos tienen de Brasil, los brasileños que caen en la prostitución en el extranjero, la esclavitud, etc.

El punto negativo es que algunos participan mucho, en contrapartida, los que participan son siempre los mismos. Luego, se habla sobre Paulo Coelho, escritor brasileño y la profesora da su opinión personal que tiene sobre él, incluso lo compara con Nérida Piñón<sup>50</sup> que ha escrito sobre la vida de Sherazade. Al final, comentan sobre las fechas del proyecto: la profesora decide para dejarlo para la próxima clase.

#### ANÁLISIS DE FRAGMENTO:

*Prof.: [Susurrando]*

*Esto me gusta ¿cómo están, ah?*

*Lola: ¿Todos vamos a ver la película hoy?*

*Prof.: Sí la novia... ¡Ah! Tengo una noticia. Eh, ah. El profesor ah, ah, Valdeberto está junto con todos. Estaba pensando para nosotros no iremos aquí el miércoles todos juntos para irnos asistir una película de la motocicleta de Che.*

*Alumnos ¡Olha!*

*Prof.: Próximo viernes.*

*Alumno: ¿Onde?*

*Prof.: No sé, él dice las cosas. Él dice las cosas no dice lo que... Déjame solo saber unas informaciones.*

Se organiza una excursión al cine para ver una película que les gusta mucho. Esto es interesante pues siempre están pensando en algo para variar las clases, los/las estudiantes se quedan muy interesados.

*Juan: Yo estaba... yo estaba observando que la familia fea [mirando su libro].*

*Prof.: ¿Qué página?*

*Juan: Página cuarenta y ocho.*

*Prof.: [Ríe] Ah, [ríe]*

*Juan: Es verdad.*

*Prof.: ¡Qué gracioso!... Mira, es una escalera, ¿no?*

*Juan: [Se levanta y va hacia la mesa de la profesora] Mira esta chica, esta es madre.*

*Prof.: Mira cuantos. ¿Estos todos son hijos?*

*Juan: Mmm.*

*Prof.: Pero mira, esto es una escalera, gente.*

*Juan: Once.*

*Alguien: Me gustó mucho.*

Juan comenta sobre la imagen que han discutido la clase anterior. Se observa cómo le ha despertado la curiosidad una imagen y está muy motivado, tanto que se ha animado a retomar el mismo tema.

---

<sup>50</sup> Nérida Piñón, además de ilustrísima escritora, ha sido presidenta de la Academia Brasileña de Letras. Ha ganado el premio príncipe de Asturias.

Ana: **Los alumnos se llevan bien con la profesora de español.**

Prof.: Ahhh...

[risas]

Juan: **Ana, pensé exactamente este mismo.**

Prof.: **Ah, todos en el mismo sentimiento, ¿sí?**

Juan: [a la profesora] **Es solo mirar. [...]**

Prof.: **Es unirnos el mismo, ah. Están en el mismo pensamiento, ah. Vamos todos dar las manos, ah.**

[...]

Juan: **Estamos en...**

[...]

Prof.: **Todos a la calle ah, todos, con las manos a la... A ver, otro ejemplo, ah, a ver, creo que vosotros os lleváis muy bien, ah entre sí. ¿sí?**

Lola: **Nuestra clase.**

Prof.: **Sí, muy bien.**

Lola: **Sí.**

[...]

Prof.: **Muy bien, llevo, ah, yo iba a hablar una cosa ah. Llevo todo el día esperando que las clases de lunes y miércoles empiecen ah [ríe].**

[risas]

Prof.: **A ver [ríe] verdad.**

Juan: **Nosotros creemos.**

En este espacio profesora, alumnas y alumnos comentan sobre la buena relación y la empatía que se ha establecido y que comparten todos, lo que viene facilitando el proceso de aprendizaje. Los alumnos demuestran afectividad y consideración con relación a la profesora y al grupo. La profesora no deja pasar la oportunidad de usar el humor y lo utiliza para comentar esta actitud.

Prof.: **Dólares, buenos y los bolsillos a saber de K Tatal, ¿qué lleva?**

[risas]

Ana: **Xiclete.**

Prof.: **¿Chicles? Chicle, muy bien y los bolsillos de Vampira, ¿qué llevas?**

Juan: **Car- carta de su novio.**

Ana: **Una carta de su novio.**

Prof.: **Lleva carta de su novio, ¿verdad?**

Vampira: **No. [risa]**

Aquí los/las alumnos/as que hablan mucho ponen palabras en la boca de los que casi no hablan. Este fenómeno no ha sido observado por la profesora pues los que hablan mucho siguen hablando mucho y los que casi no hablan siguen callados. Es un problema de protagonismo al cual la profesora no ha dado mucha importancia. El resultado es que los que no hablan siguen callados.



[continúa la grabación]

Prof.: Es... salta todo, ah.

Cinta: Unidad...

Prof.: Ello, bueno, es de este aparato, el otro funcionaba, bueno, vamos a la página 48. ¿Qué se va a hacer, ¿ah? **¿Qué se va a hacer con los chicos que no quieren estudiar, ah?** a ver consejos.

Juan: **Matarlos.**

[risas]

Prof.: **Este es de lo más extremista. Ah, una persona sutil ah, trabajar.**

Lola: **¡Trabajar!**

Prof.: Trabajar los chicos, que no quisie, estudiar... ¿Qué se va a hacer con él? ¿una propuesta?

La profesora comenta sobre qué estrategias de motivación se deben llevar a cabo para hacer estudiar a la gente y pide la opinión de los estudiantes, siempre está incitándoles a que hablen.

Prof.: Vale, otro, otro, **¿Encontraste mujer? ¿Qué busca? ¿Qué busca Guria?**

Guria: No sé.

[risas]

Prof.: **Pero, yo he entendido qué busca.**

Juan: **Alboroto.**

Prof.: **Alboroto, mira por favor.**

Ana: **Alboroto, ¿dónde está?**

Alguien: **Aquí está.**

Prof.: **Ah, bueno, entonces, ¿tenéis sentido, esto? ¿tenéis sentido, gente? Dime.**

Margi Simpson: **Garbanzo yo he...**

Profesora: **Encontrado.**

Margi Simpson: **Garbanzo como “grão-de-bico”.**

Prof.: **Garbanzo... negro.**

Margi Simpson: Sí.

Prof.: **Bueno, quizás ah, no es esto.**

[...]

Se nota el uso del diccionario como recurso didáctico en clase. Luego discuten el sentido, el origen y el porqué de las expresiones idiomáticas.

Prof.: **Pero no le quieren a perder, ¿Sí? Todavía en, pero cada vez más. Miraron esta película, ¿“Albergue español”?**

Alumnos: Sí.

Prof.: **Sí, que en la facultad, ah, el profesor imponía que la gente hablase catalán, es esto, ¿sí? Porque lengua... es poder, ¿Sí? Sí, **domina la lengua domina todo, ¿sí? Es la manera más fácil de dominar la gente, es la lengua, más fácil no más segura, ¿sí? Por ejemplo, los árabes se quedaron siete siglos... en España pero como el árabe no ha dominado siete siglos fueron, ¿de acuerdo? Se quedó mucha cosa en la lengua, pero si tuvieron dominado con la lengua hasta, **pero si tuvieron dominado con la lengua hasta hoy, ¿de acuerdo?******

*Alguien: Uhm.*

*Prof.: ¿Por qué inglés es tan fuerte? Porque por una de las cosas del país norteamericano es la cultura pero la cultura se viene con la lengua, ¿de acuerdo? Cambia todo, Di verdades o di mentiras pero hable. Lengua es poder.*

Aquí la profesora comenta algo que les gusta, que es la “película”. Y como gancho también hace referencia al poder que se puede obtener al conocer una lengua. Quien domina una lengua, tiene el poder.

#### CONCLUSIÓN:

Se comprueba desde el principio de la clase cómo se muestran interesados por las películas, las imágenes y los recursos bien explotados por la profesora durante las clases. La afectividad es una palanca clave durante esta clase. Afortunadamente, todo el grupo se lleva muy bien, incluso lo expresan en palabras y la reciprocidad también es verdadera. El humor una vez más se hace presente en la clase, un recurso muy bien explotado, a pesar del uso de la ironía. Por cualquier motivo o situación la profesora sabe aprovechar y diseñar sobre ella un chiste. Hay práctica comunicativa controlada por la profesora. Se comenta, a partir de un ejercicio del libro, sobre las estrategias de motivación para hacer que los/las alumnos/as estudien. Se hace uso del diccionario muy bien, distribuyéndolo por el grupo. Hay un punto en el que la profesora flaqueó: no pudo hacer que los/las estudiantes naturalmente callados hablaran. Incluso los/las protagonistas pusieron sus palabras en la boca de los callados y esto no fue corregido por la profesora, desafortunadamente. Sin embargo, esto puede ser una estrategia personal de la profesora para que se sientan a gusto. De todas maneras, no se está comprobando su potencial, ni tampoco desarrollando su competencia comunicativa.

### 3.2.5 Clase nº 5

HORA: 20h 20m.

FECHA: 31 de mayo de 2004

DÍA: lunes

#### RESUMEN DE LA CLASE:

La profesora vuelve a hablar sobre las fechas de los proyectos, que serían en los días siete, nueve y catorce de junio y les dice: “Pero, tenemos tres días, ¿ah? Tres días para proyecto, podía reducir esto”. Luego comenta sobre la película que van a verla el miércoles y dice que los que no puedan ir a ver este día pueden ir después otro día y en otro horario, incluso, aprovechando la ocasión, les solicita que hagan una redacción sobre esta película: que hablen sobre el argumento, la opinión y la crítica. Luego, la profesora al comienzo de la clase pasa lista y después, comenta algo más sobre los grupos, que media hora está bien para la presentación y pide el número de componentes y grupos que ya se han formado. La profesora pide los *Curricula Vitae* en español, por supuesto, sobre su mesa. Distribuye una separata sobre la apócope de las palabras y les advierte de que estará en el examen. Lola empieza a leer y a medida que va leyendo, la profesora va explicando, luego Vampira sigue la lectura y después Tata y Furico, enseguida la docente explica. Ésta los deja haciendo los ejercicios mientras escribe en su mesa. Luego, pasado el tiempo estipulado empieza a corregir los ejercicios.

Después, la profesora comenta la idea de ir a un restaurante español con algunos alumnos, empiezan a hablar de precios y restaurantes. Ana usa el humor para hablar sobre la fiesta que están programando. Se piensa hacer un consorcio que consistiría en pagar cinco reales cada mes y así al final del año tendrían dinero para hacer la fiesta y Ana sigue con el humor... Enseguida, la profesora continúa la corrección del ejercicio.

Al final, la profesora refuerza que el miércoles no habrá clase debido a la película que van a ver y el lunes siguiente van a hacer la corrección de los temas. La profesora pone la película “El hijo de la novia” tratando de localizar la parte que le correspondería para esta clase. Pregunta a los/las estudiantes en qué punto se ha quedado la película desde la clase pasada. Cuando por fin ajusta la imagen y el color pone la película y todos la ven y escuchan con atención. Al final, suena la sirena, la profesora para la película y algunos alumnos ya estaban de pie listos para salir.

#### ANÁLISIS DE FRAGMENTOS:

Una vez más, la profesora empieza la clase con buen sentido del humor al tratar bien a una alumna que estuvo faltando mucho y que, de pronto, llega a la clase. La alumna presenta su justificante y la profesora la tranquiliza.

*[Mira a una alumna que ha faltado mucho, no había percibido y sonrío]*

*Lola: Ríe. Hola, ¿qué tal?*

*Prof.: (...) Hasta... Mira, casi me voy a llorar.*

*Ane: ¿Por mí?*

*Prof.: ¿Cómo estás?*

*Ane: Muy bien.*

*Prof.: ¿Bien?*

*Ane: Estaba doente. [Se levanta y presenta la justificativa para la profesora]*

*Prof.: Estaba enfermita. No, tranquilo.*

*[Conversan bajito]*

El humor es otra tónica de las clases de la profesora. Lo que hizo la situación divertida fue el hecho de dividir los grupos y su denominación, es decir, de una situación simple se ha transformado en una situación divertidísima. Este recurso está siempre presente en todas las clases como podemos observar en varios fragmentos que siguen.

*Prof.: Edu, Ah, es ¿hace parte de las chicas?*

*[risas]*

*Prof.: No, no es en este sentido, ah.*

*[La profesora apunta]*

*Prof.: Ahora está cerrado este equipo, ¿de acuerdo?*

*Alumna: Sí.*

*[...]*

*Prof.: Vale, son los otros que han marcado día catorce.*

*Machado: Nosotros también.*

*Prof.: También día catorce, día. Entonces dejan responder. Los tranquilos [risas]. Y las chicas con un chico [risas] (...) ¿vale? Bueno, media hora para cada equipo está perfecto a lo máximo, ¿de acuerdo, gente? Lo máximo media hora. Entonces, ¿cuántos equipos tenemos? Después tenemos Furico y K Tatal y después estas dos hermanas, de dos hermanas, ¿no?*

*Prof.: Vale, Lola y Machado, también.*

*Machado: Sí, y yo voy a hacer con ellas. Las hermanas y la intrusa.*

*[Risa]*

*[...]*

Luego, la profesora empieza un nuevo contenido por medio de una hoja complementaria el verbo “apocopar”. Lo que nos ha llamado la atención es el hecho de que ya al principio les advirtió de lo difícil que era este ejercicio, lo que podría provocar mucha ansiedad en los estudiantes.

*Prof.: “Apocopar” [coge lo que sobró] tenemos ahí, ¿lo que tenemos?, ¿ah? Apócope de algunas palabras, ¿sí? Esto va a estar en la prueba, ¿sí? Y muy difícil... [ríe]. ¿De acuerdo, gente? A ver, se queda temblando de ver... a ver se queda nerviosa, **chica ah, a ver, nos vamos, ah. A ver señora, empieza para nosotros, comienza.***

Enseguida, hablan sobre comida, el festival gastronómico de Brasilia cuya entrada ha costado mucho, lo que da gancho a una actividad fuera de clase, quizás ir a un restaurante español o invitar a un *gourmet* para hacer paella en casa. No obstante, a la profesora le parece muy caro este precio y por encima de sus posibilidades y todo esto da pie a más conversaciones informales. Lo malo sigue siendo lo de “los/las protagonistas” que hablan y los que se destacan son siempre los mismos.

*Machado: Solamente en la, en la época del, del festival.*

*Prof.: Pero comió para **murir** ah, a la orilla de la playa... [...]*

*Prof.: Pero cuarenta y ocho reales, ah, muy caro. Si puedo, treinta y ocho. Creo que la gente iba más, ¿no?*

*Machado: Yo pagué treinta y siete en “Cantina da Mata”.*

*[...]*

*Prof.: Pero creo que treinta y siete..., que treinta y ocho reales la gente iba más. No, si ellas hiciesen un precio bueno y divulgasen en todas las escuelas de español, iba mucha gente, ¿ah? veintiocho, ah. Treinta. Hasta treinta, toda la gente iba pa, Treinta no iba a tener... bueno, me voy a invitar un gourmet de España para venir aquí para hacer un festival, ¿ah? a treinta reales.*

*Tata: Hay un español que hacer eh, paella en casa para... es, es, es muy...*

*[...]*

*Tata: Sí él hace para más de veinte personas. Él hace en la hora. Pero si son menos de veinte personas, él **leva pronto***

*Prof.: Mira, imagina. Vamos a arreglar un sitio ah... ¿cuánto, quince por persona?*

*Vamos a hacer fiesta a la paella, ¿no? Machado va a bailar, Machado. [ríe]*

*Ana: Yo voy a reír de las personas.*

*[...]*

Después de esta larga digresión, retoman la corrección de la separata sobre la apócope. Más adelante, otra manifestación del humor de la profesora jugando con los personajes del ejercicio.

*Prof.: Entonces, tenemos...*

*Todos: Ningún.*

*Prof.: Ningún, bueno. Sigue mujer.*

*Vampira: Regina Celia me ofreció muchos regalos, pero no acepté ninguno.*

*Prof.: ¿Qué pasa, no le gusta Regina Celia?*

*Vampira: No.*

*Prof.: Bueno, [sonríe] once.*

La profesora se muestra muy democrática al negociar la fecha de corrección de los ejercicios con los/las estudiantes pidiéndoles siempre la opinión.

*Prof.: Entonces, ¿qué tengo ahí, ah? Tengo con vosotros tengo el tema veintiuno, ¿de acuerdo? Tema... cuatro, ¿de acuerdo? ¿sí yo voy a dejar otro para casa ahora, tema diez (pausa). Miércoles no tenemos clase, ¿sí? Lunes, ¿de acuerdo? Lunes voy a hacer la corrección de temas.*

*Ana: Lunes, lunes será nuestro trabajo.*

*Prof.: No, pero, pero tengo...*

*Lola: Es medio trabajo medio.*

*Prof.: Lunes empieza pero tengo veinte minutos. De trabajo, de clases. En 20 minutos empiezo a corregir por lo menos un tema, ¿vale?, ¿Vale, gente?*

*Alumnos: Vale.*

En los veinticinco minutos de clase que quedan, la profesora pone un fragmento más de la película “El hijo de la novia” pero antes les hace algunas preguntas recordatorias incitándoles a activar la memoria y por supuesto, a hablar. La profesora aprovecha que van a ver la película y les pide una redacción.

Se observa en todo momento que la profesora está comprobando el canal de comunicación con los/las estudiantes con expresiones como: ¿de acuerdo?, ¿vale?

*Prof.: Entonces, ¿qué tengo ahí, ah? Tengo con vosotros tengo el tema veintiuno, ¿de acuerdo? Tema... cuatro, ¿de acuerdo? ¿sí? yo voy a dejar otro para casa ahora, tema diez (pausa) Miércoles no tenemos clase, ¿sí? Lunes, ¿de acuerdo? Lunes voy a hacer la corrección de temas.*

*Ana: Lunes, lunes será nuestro trabajo.*

*Prof.: No, pero, pero tengo...*

*Lola: Es medio trabajo medio.*

*Prof.: Lunes empieza pero tengo **veinti** minutos. De trabajo, de clases. En 20 minutos empiezo a corregir por lo menos un tema, ¿vale?, ¿Vale, gente?*

*Alumnos: Vale.*

Aquí la profesora sigue con las expresiones reforzadoras, además, se muestra muy democrática.

## CONCLUSIÓN:

Como el análisis de las variables afectivas presentes en esta clase ha sido muy breve, así será también su conclusión. Al principio, la profesora ya manifiesta su talento para el humor con chistes, incluso durante la formación de los grupos.

La profesora empieza el nuevo contenido gramatical con fotocopias de una hoja complementaria lo que podría aburrir a algunos/as pero no se mostraron así. Lo interesante es que hubo una digresión muy larga, lo que también podría aburrir a los/las

más tímidos/as, pues siguen participando sólo los más comunicativos. Enseguida se percibe siempre el buen humor de la profesora e incluso su disposición para negociar fechas de corrección demostrando así su carácter flexible. Luego, la profesora mostró su preocupación con esto de la redacción como actividad que ha proyectado para aprovechar la película que fueron a ver en el cine como recurso didáctico, concierta la fecha con ellos. Al final, hace una planificación sobre el tiempo que le queda para terminar de corregir los ejercicios pendientes de la Gramática Uso antes de la fecha final de los exámenes.

### **3.2.6 Clase nº 6**

HORA: 20h 20m.

FECHA: 02 de junio de 2004

DÍA: miércoles

No hubo clase este día para los grupos de español del nocturno en el Cil nº 02 pues habían quedado todos los grupos en ver la película “Diario de Motocicleta” en el “Cine de la Academia” (Academia de Tenis de Brasilia) durante el horario de la clase. Pocos fueron los/las estudiantes que comparecieron. Los que ya habían visto la película no quisieron volver a verla y otros faltaron.

### **3.2.7 Clase nº 7**

HORA: 20h 20m.

FECHA: 07 de junio de 2004

DÍA: lunes

#### **RESUMEN DE LA CLASE:**

La profesora empieza la clase informando a los/las estudiantes de que el semestre siguiente no van a trabajar juntos más y explica: “Porque... vamos a cambiar, la vida es cambio”. No obstante, dice que está muy triste y los/las estudiantes también.

La clase anterior fueron a ver la película y hoy empieza la presentación de los proyectos. Como el invitado tiene horario para salir, deciden que es mejor que empiecen cuanto antes la presentación. Las chicas fijan los carteles en las paredes. Ponen una

canción de fondo. Ana empieza a hablar y explica que van a hablar de Che Guevara y hacer una relación con otro argentino: “Atahualpa Yupanqui”.

Ana empieza hablando sobre la vida de Che Guevara, su biografía. Han traído muchas fotos y recursos y los exploran. Luego enseguida empieza a hablar Lola. La profesora intervenía a menudo en la presentación de las chicas. Hablan también de Cuba y de Fidel Castro. Luego, Ana hace una comparación con Atahualpa. Así, el padre de Ana, el invitado, les canta una canción suya y todos observan atentamente. Después, distribuye algunas copias de la letra para que todos puedan cantar juntos y es lo que hacen. A la profesora le gustó mucho la presentación y el canto. Al final, el padre comenta algo sobre Guevara. La profesora pide si puede abrazar al papá y le abraza y éste se va.

La profesora se sienta en su mesa y sigue la clase. Como ningún otro grupo iba a presentar más aquel día, ella decide hacer la redacción en clase con ellos. Como protestaron mucho, ella decide corregir la gramática. Esto demuestra la flexibilidad de la profesora hacia su grupo. Luego, corrige los ejercicios pendientes. Lo interesante es que siempre se aprovecha una situación así con ejercicios para corregir, para abrir para otras conversaciones y cuando ya son las nueve y media, la profesora les pide que la avisen pues quiere hacer algunos comentarios sobre la presentación de las niñas y les hace un discurso sobre lo mucho que le gusta dar clase a aquel grupo y lo mucho que le gustó el trabajo sobre Che y sobre la música que también es una forma de revolución. Dice que fue muy emocionante, que se ha acordado de su padre que ya se había muerto. Juan dice que se puso muy emocionado, etc. La profesora incluso comenta que esto es bueno, pues se habla de las vidas íntimas en clase y “... cada vez más desarrollando nuestra charla, nuestras emociones y poniendo esto en otra lengua, ¿sí?”

Enseguida, la profesora recomienda que al elegir el tema para el proyecto que sea algo sobre lo que les gustaría hablar, algo que les guste de verdad. Antes de sonar la chicharra se comenta un poco más sobre Che Guevara.

#### ANÁLISIS DE FRAGMENTO:

*Prof.: Yo, yo tengo una noticia no muy buena.*

*Juan: ¿Cuál es?*

*Prof.: **El próximo semestre no vamos a trabajar juntos.***

*Alumnos: ¿Por qué?*

*Prof.: **Porque... vamos a cambiar, la vida es cambio.***



*Juan: Vamos a llorar ahora mismo.*

*Prof.: No, yo voy a llorar, ah, yo estoy muy triste.*

*Machado: ¿Porque va a cambiar, va a salir de la escuela?*

*Prof.: No, voy a coger otra gente.*

*Juan: Haremos una huelga.*

*Machado: Tú vas a quedar en este horario más.*

*Prof.: Es que voy pero es otra gente, ah. Por un lado es bueno.*

*Lola: ¿Qué esta gente tiene que nosotros no tenemos?*

*Prof.: No sé, yo también, ah.*

*Lola: ¿Qué piensan?*

*Prof.: ¿Qué piensan, ah? Pero **acho** yo viviré intensamente para vosotros, ¿sí? Pero siempre vengo aquí ah, porque me gusta mucho, a vosotros me encanta.*

*[Simba le entrega la redacción]*

En este momento la profesora demuestra cuánto consideraba el grupo y ellos a ella también en el momento en que supieran que no iban a continuar juntos durante el semestre siguiente. La profesora no se abate y les dice “yo viviré intensamente para vosotros”. La profesora aquí ejerció su papel de educadora cuando dijo “la vida es cambio”, es decir los cambios por los que pasan los/las estudiantes en la escuela sirven de entrenamiento para otros mayores que enfrentarán en la vida.

*[El padre canta la música y todos observan atentamente. El padre dice que ha hecho algunas copias para que todos pudieran cantar juntos. Ane distribuye la letra para todos. Todos empiezan a cantar juntos. El padre empieza a tocar más despacio para que todos pudieran acompañar. Todos aplaudieron]*

*Prof.: Muy bonito.*

*Juan: Vamos a grabar un disco.*

*Prof.: Sí, los cantantes, ¿no? Muy bueno, muy bueno, muchas gracias, ah, muy lindo, muy lindo.*

*Padre: Lo que es interesante...*

*[El padre comenta algo en portugués sobre Guevara]*

*Prof.: Oh, muchas gracias. Muchas gracias a ti. Oh, muchas gracias, ¿ya te vas? ¿tu papá?*

*[Las niñas quitan los carteles de la pared. La profe pide si puede abrazar al papá y lo abraza y él se va. La profesora se sienta en su mesa y sigue la clase]*

Este es un momento mágico en que el padre toca la guitarra y todos cantan acompañándolo. Es cuando se trabaja con la música, algo que les gusta muchísimo, también se puso en claro la importancia de la familia, la unión, la colaboración mutua entre sus miembros. En realidad, ha sido una lección de vida. Luego, el padre comenta algo en portugués. Hasta ahora es la primera vez que se habla en portugués durante estas clases, por una persona que no es uno de los/las aprendices. Se observa el nivel de

interés de los aprendices en hablar siempre en la lengua extranjera para la comunicación, aunque de manera precaria.

*Prof.: ¿Sí? Nueve y media. Antes de **seguirnos** yo quiero hacer un comentario sobre el trabajo de vosotras, es lo **siguiente** ¿Sí? Eh, eh, no me voy a hablar mucho porque me quedo llorando a mí, me gusta, mucho, ah, dar, estar dando clase a vosotros aquí, ¿Sí? Y estas cosas de Che me hacen recordar de las cosas de lo que es un educador, ¿sí? Que cuando, por más los sueldos que nosotros nos quedamos muy ah, difícil trabajar con Educación es un desafío como fue como es un desafío para él unir las Américas, ¿de acuerdo? Y además, es un desafío, eh, porque trabajar con la educación trabajar con todo, ¿sí? Y cuando vi tu padre aquí me di cuenta, por ejemplo cuando vosotros están aquí trabajando con, conmigo o con cualquier de un de nuestros colegas y están incluso tus padres o les dando diciendo o comentando con sus amigos es que están llevando una cosa de la educación en nuestras clases, ¿sí? Y la educación. Si y por todas las dificultades que tenemos, ¿sí? Cuando vienen las... esto son las **respuestas** que nos dan, ¿de acuerdo? Nos dan las respuestas cuando están leyendo un artículo en voz alta que se están poniendo de atención qué preguntas nos dan estas contestaciones, ¿sí? Cuando mirando van al ir al cine cuando todo esto y cada vez más cuando están mejorando hasta como el ser humano, ¿de acuerdo? Cada vez propone a **venir hacer** un trabajo de cualquier manera porque eso se saca el tiempo o por ejemplo, la gente que no se puede poner aquí [pizarra] pero la gente que se está aquí a la frente, hay que considerar, ¿Sí? O que vengan con esto o no ¿sí? O que vengan con esto o no, ¿sí? hay que considerar y además cuando su padre ha traído porque, así hoy tenemos, tuvimos una clase muy interesante, ¿sí? Porque tuvimos música que es una parte de la cosa de la revolución. Hoy tenemos sólo revolución, ¿sí? tenemos Che, tenemos la educación y tenemos la música, ¿sí? que es una estrategia de cambio cultural y de cambio de revolución de la gente, que la gente se mejore con la poesía con la literatura con la música o con el arte y con todo, con la educación, ¿sí? Entonces me queda demasiado feliz estar en este momento **compartiendo** todo esto con vosotros, ¿sí? Si y esto es a todos, ¿sí? y me he hecho muchas, ah... muchas ah, cuando estaba **veniendo** acá porque Silvana me ha dicho que no íbamos a continuar el próximo semestre, clase pasada, y yo creo que esto es una cosa buena porque si cambia de profesor cambia de **aciento**, de didáctica, ¿de acuerdo? Pero, tenemos que recordar que siempre nos vamos a mirar, ¿de acuerdo? Vivimos en un sitios ah, cerca y nos gusta las mismas cosas, ¿sí? que es español y otras cositas más, ¿de acuerdo? Y que siempre estamos juntos y que esto no es una única vez y que, ojalá el próximo año y todo, de acuerdo, pero lo más importante es la intensidad que vivimos en este momento, dime.*

Este es uno de los momentos más emocionantes de las clases observadas, pues la profesora expresa en palabras todo el sentimiento que le ha provocado el trabajo de las niñas. Confiesa que se ha puesto “demasiadamente feliz” con todo aquello y aprovecha para expresar un juicio de valor, hacer consideraciones sobre la función de un educador y lo que este representa para la sociedad. Comenta sobre la música como estrategia de cambio cultural. Al final de su discurso dice unas palabras de despedida pues sabe que no será su profesora el semestre siguiente, además de creer que el cambio de profesor es bueno para el grupo.

*Prof.: Y todo y por ejemplo, estos proyectos son muy importantes porque a partir de hoy, por ejemplo. Cuando estamos en la internet. Ah, voy a recoger alguna cosa de la... Upapá. O entonces de Che porque para hacer recordar de las clases y todo y otros trabajos que vendrían, ¿de acuerdo? Entonces ah, es muy, muy estoy muy feliz y esto es una respuesta, el trabajo que desarrollamos todo el semestre, dime.*

*Ana: **Nosotros tenemos que agradecer también porque es tú has abierto la chance de irnos a ver las, las películas.***

La profesora comenta cómo un trabajo bien hecho es válido para la vida en general de los/las estudiantes. Una vez más expresa que se siente muy feliz con el trabajo de las niñas y al mismo tiempo concluye que su propio trabajo ha sido fructífero, pues esta es una respuesta. Además, las niñas aprovechan la oportunidad para agradecerle la oportunidad de poder ir a ver la película en el cine.

*Ana: Yo pienso que es muy importante, eh, para las personas y yo, cuando yo hizo fac, la facultad, eh, yo sentí, eh, me hace, ¿hago falta?*

*Prof.: Me ha echado me ha echado de menos.*

*Ana: Eh, me ha echado falta un trabajo de relaciones humanas y culturales con las personas porque las personas van para después, para el campo de trabajo sin tener, eh.*

*Prof.: Relacionamiento.*

*Ana: Relacionamiento con, con nadie.*

*Prof.: Verdad.*

*Ana: Entonces, yo pienso que es muy importante hacer como esto.*

*Prof.: Sí.*

*Ana: Ir a ver películas.*

*Prof.: Estamos juntos, ¿no?*

*Ana: Hablar sobre la vida de las personas.*

*Prof.: **De las personas ¿Sí? Además de estar hablando de todo esto de nuestras vidas íntimas en clase, estamos desarrollando español ¿sí? estamos **traendo** lo que estamos usando porque la lengua, vamos a usar en esto, ¿sí? En, en, bueno, bueno, ¿por qué aprendí los verbos en pasado? Para usar cuando yo era niña lo que hacía o una cosa que yo he hecho antiguamente. Para esto que estudiamos, ¿de acuerdo? Para esto tenemos estos propósitos gramaticales para usar en estos momentos.***

*Juan: Lo que **nos** hablamos porque tenemos aprendido.*

*Prof.: Sí, todo lo que es verdad, estamos cada vez más desarrollando nuestra charla, nuestras emociones y poniendo esto en otra lengua, ¿sí? que es muy, ¿sí? En nuestra lengua ya es difícil a veces decir lo que sentimos imagina en otra lengua.*

Aquí la profesora considera una vez más la cuestión de las relaciones humanas y este tipo de socialización, el hecho de salir del ambiente de la clase para ir a ver películas en un cine. Les encantó la propuesta. Además, la profesora destacó que también todo esto servía no solo para desarrollar la conversación, sino también las emociones y una tercera vez comenta su estado de felicidad.

**Prof.:** *Sí, esto es bueno, ¿sí? Y una de las cosas que me gustaría es cuando pedir para vosotros hacer los proyectos, una cosa que les gustaría hacer, ¿sí? Para sacar del “fondo del corazón, ¿de acuerdo, gente?*

Se observa aquí que el hecho de trabajar con proyectos es una forma de trabajar las emociones en los/las aprendices si se les da la oportunidad de trabajar algo que salga del fondo de sus corazones.

*Ana: Es porque ellos eh, eh, es muy interesante.*

*Prof.: Sabe lo que me vale de Che es porque él, es una esperanza de que las cosas pueden cambiar y sólo la gente se uniendo, la gente compartiendo y todo, esto es Che y estos chicos sirven para nos dar esperanza y cada día luchar más hacer lo que podemos hacer pero...*

*Machado: Y luchar contra sus propias limitaciones como él hizo.*

*Prof.: Es verdad porque no es fácil para nadie.*

*Machado: La, la, la con la enfermedad de la asma y atravesar el río.*

*Prof.: Que está en nosotros y es para esto para que mejoremos hasta como seres, seres humanos, ¿sí? que esto es lo peor, cambiar nosotros, entonces, es un ejemplo ah, porque es una gente que se dedica, ah, se deja su familia se deja todo para se dedicar a esto, esto es muy difícil, ah.*

Aquí la profesora destaca el carácter educativo de la historia de Che, pues habla de cómo la gente puede mejorar como personas.

## CONCLUSIÓN:

Es cierto por las evidencias que esta clase es cumbre en términos de variables afectivas. En otras palabras, esta clase ha sido una explosión de emociones. Al principio cuando la profesora les confiesa que no podrá seguir el próximo semestre protestan: una manera que han encontrado de demostrarle su cariño. Luego, al final de la presentación de las niñas cuando su padre toca la guitarra ha emocionado a todos principalmente a la profesora. Ha sido un momento de veras, mágico, tanto que la profesora se pone tan emocionada que elabora un discurso exponiendo todo su estado emocional de dicha, hace juicio de valor, resume en pocas palabras el valor y la intención que se ha transmitido con el trabajo y, lo más bonito, el mensaje que se ha transmitido a través de la música –la verdadera educación “comprometida”-. Ella considera que esta manifestación de las niñas por hacer un trabajo tan bueno ha sido una especie de respuesta a su propio trabajo como docente.

Luego, se pone triste pues no va a poder seguir siendo su profesora el semestre siguiente. No obstante, considera que el “cambio de acento” va a ser bueno para ellos. Siempre a lo largo de esta clase, la profesora toca el tema de las relaciones humanas.

Una alumna dice que a ella le pareció muy efectivo salir del ambiente de la clase para ir a ver películas y la profesora lo corrobora diciendo que es una estrategia para poner en funcionamiento la lengua, desarrollar el español, hacer uso de los conocimientos almacenados, es decir, desarrollar no sólo la competencia comunicativa, sino también sus propias emociones. Destaca una vez más la importancia de elegir un tema que esté en sus corazones, algo que les guste de verdad y al final llegan a la conclusión de que el estudio de la vida de personajes como “Che Guevara” es importante pues aporta mensajes de esperanza, de lucha, de traspasar los propios límites.

Estos comentarios hechos por la profesora al final de la clase son importantísimos y pueden tener repercusiones en la motivación de los estudiantes conforme nos dicen Alonso Tapia y Cartula Fita (2003:54) “En cuanto a los mensajes transmitidos por el profesor al término de una tarea, también podemos tener repercusiones motivacionales variadas”. Aún afirman los autores que mensajes motivadores “contribuyen no tanto para que el alumno se sienta reforzado del exterior cuanto a que disfrute el dominio de una tarea que implicaba un desafío o que puede facilitar el desarrollo de la ‘necesidad de experimentar ese dominio’”.

### **3.2.8 Clase nº 8**

HORA: 20h 20m.

FECHA: 09 de junio de 2004

DÍA: miércoles

#### **RESUMEN DE LA CLASE:**

La profesora empieza la clase hablando con el grupo que iba a presentar pero que todavía no estaba preparado. Luego, la profesora se desplaza hacia el fondo de la sala para ver la presentación de las niñas. Otros alumnos llegan y se sientan. El grupo está constituido solo por las alumnas Tata y Mari. Hablaron sobre las ETS (enfermedades de transmisión sexual), hablaron del SIDA, el virus del papiloma humano, etc. De vez en cuando, la profesora interviene con comentarios acerca del trabajo de las niñas. Después se habla de la vergüenza de pedir condones en los puestos de salud, se hace una encuesta en la clase para saber quién tiene vergüenza. La profesora al final con preguntas intenta alargar la presentación de las niñas haciéndoles

más preguntas sobre el tema, intentando alargar la presentación y por consiguiente entablar un debate en clase. La profesora discute con los niños sobre la fecha de presentación de los proyectos una vez que no tenían preparado para el día concertado. La profesora se muestra muy enfadada con este retraso pero como los niños dijeron que iba a ser muy rápido...

Luego se habla un poco sobre los efectos benéficos del café y lo que puede causar. Mientras tanto, la profesora distribuye la hoja de redacción. Luego distribuye otra hoja pero esta para hacerla en casa.

Todos empiezan a hacer la redacción mientras la profesora arregla sus diarios y sus materiales. A veces la profesora va sacando las dudas de vocabulario de los/las estudiantes. Juan es el primero en entregar la redacción aunque como es temprano, la profesora la corrige y le enseña los errores en voz baja. Luego, antes de que los/las estudiantes salgan, les recuerda que en la clase siguiente se hará la presentación de tres proyectos y la fiesta de despedida. Poco a poco la profesora recibe las redacciones que faltan y los/las estudiantes van saliendo. Se despiden y desean un buen festivo a todos. Luego, cuando sólo quedan Simba y la profesora, esta le propone en portugués hacer una reunión en su finca. Siguen planificando la reunión hasta que el último alumno entrega la redacción y termina la clase hablando sobre la barbacoa.

#### ANÁLISIS DE FRAGMENTOS:

Se percibe en diversos episodios de las intervenciones de la profesora su preocupación por tranquilizar a los/las estudiantes incluso en situaciones adversas.

*Prof.: Tranquilo, tiene que quedar aquí (...) Y K Tatal también hoy, ¿ah?, ¿no es esto?*

Luego, se enfada un poco pues el grupo que presentaría el trabajo hoy no ha podido.

*Prof.: ¿Qué quieres que yo haga?*

*L Tatal: Que ello (...) nuestro proyecto, Jesús...*

*Prof.: Pero, mira tenemos hoy y próxima clase y próxima clase, tenemos los trabajos.*

Se repite el mismo procedimiento de las clases anteriores. La profesora hace uso de palabras reforzadoras para comprobar el canal como “bueno”, “vale”, “¿de acuerdo?”, “¿sí?”, además, de vez en cuando, hace intervenciones en la presentación de las chicas, aportándoles preguntas, sacando conclusiones, inferencias como si fuera un debate informal.

*Prof.:(...) todo ah, puede ocurrir con otra persona pero conmigo no, ¿de acuerdo?, ¿sí? Este pensamiento, por esto que tenemos tantos problemas.*

[...]

*Prof.: Antes tenía equipos, ¿no? de personas contaminadas, hoy no, cualquier persona.*

[...]

*Prof.: Y, y ¿creéis, ah, ah por el trabajo que hicieron, vosotros creéis que el gobierno hace estrategias para estos números?*

*Tata: Sí.*

*Mari: Sí. [dice que sí pero meneando la cabeza]*

*Tata: Más información.*

*Prof.: ¿Qué tipo de estrategias que vosotros miraron que el gobierno brasileño desarrolla a las pobla, a las poblaciones?*

*Tata: Ellos distribuyen **condons**, eh, es gratuito en los **postos** de, de, de salud.*

[...]

*Prof.: Sí, verdad, porque hace, si falta información tienen vergüenza, ¿de acuerdo?*

*Tata: Principalmente para los jóvenes que son también las perso, personas más per, perjudicadas que, con todo esto. Eh, él, ellos no tienen mucha responsabilidad. El, el **relacionamiento** pasa de dos años, las, las personas **dexan** de, de usar el condón porque acreditan que no hay problema pero hay.*

*Prof.: Y, y, bueno, voy a hacer una investigación. Bueno, ¿vosotros creéis que hay problema después de dos años noviendo con las personas y usar condón? Levanta la mano quien sí, cree esto.*

Se habla de la timidez para pedir condones en los puestos de salud, para prevenir el SIDA. Igualmente, la timidez puede constituir un obstáculo para la adquisición de un idioma extranjero.

*[la gente se alborota y pocos levantan las manos temerosos y luego empiezan a reír]*

*Prof.: A veces sí y a veces no, ¿ah? Esto es más, más seguro, a veces ya esconden –he hecho una investigación–. Bueno, otra ya que estamos hablando de estas enfermedad y principal, la, la SIDA bueno, ah, con toda la sinceridad, ah, ah, esta cosa de pedir condón en los **puestos de salud** es una cosa que te causa, que te trae, que te trae vergüenza, o no, a ver, levanta las manos, ¿quién tiene vergüenza, de pedir?*

*Mari: Yo tengo.*

*Juan: Yo no voy porque no...*

*Prof.: Compras.*

[Todos ríen]

El pundonor es otro rasgo del carácter demostrado por las niñas que presentaron el proyecto. No han traído figuras que ilustraran las ETS pues les parecía “muy, muy...” tenían vergüenza. Comportamiento éste rechazado por la profesora que dijo que no pasaría nada que “las imágenes” serían parte del trabajo.

*Mari: Nosotros no...*

*Prof.: Traemos.*

*Mari: **Traemos figuras porque son muy, muy...***

*Tata: **Teníamos las figuras.***

*[Todos ríen]*

*Prof.: **Pero la gente les gustaría ver, no pasaría nada.** Estas figuras hacen parte de este, del trabajo, justamente para esto, ¿sí? Que hay que fijar para protegerse, que tener protección para no se quedar como esto. Esto es una manera de, Uh, tipo de choc, que la gente mira... una protección, ¿de acuerdo? Como puede se quedar si no tiene protección además se lo lleva condón.*

Una vez más la profesora se enfadada con el grupo que iba a presentar porque no consiguieron prepararse para la fecha determinada pues este hecho resultaría en un retraso en las presentaciones y también corroborado por la falta de tiempo de que se disponía y les pregunta: ¿cómo vamos a hacer?

*K Tatal: Era **nostro** grupo.*

*Prof.: Bueno, lunes tenemos dos equipos, de media hora ¿de acuerdo? y vosotros media hora y tenemos una hora veinte minutos, ¿cómo vamos a hacer?*

*K Tatal: Nuestro grupo empieza rápido, muy rápido.*

*Prof.: Es muy rápido.*

*Machado: Y los otros incluso.*

*Prof.: Tenía dos, pero...*

*Machado: Con ellos...*

A la profesora le llama la atención el comportamiento de Pilar pues, además de bostezar y estar aparentemente siempre cansada, se desplomó en el pupitre. Al instante, la profesora le presenta una solución a este problema: “café” –una estrategia de motivación, según ella– y también polvo de guaraná. Además de utilizar esta estrategia, la profesora aprovecha para elaborar un chiste. Valiéndose una vez más del sentido del humor para mantener a los/las alumnos/as despiertos y contentos (todo en plan bromista).



*Prof.: Esto para hacer una redacción que deberemos hacer en clase pero creo que nosotros... No pero creo que vamos, vamos a dar tiempo de hacer esto en clase, hoy, ahora.*

*¿Qué pasa Pilar? Pereza, no. Coge y pasa. [al alumno de al lado]*

*Pilar: No.*

*Prof.: Por favor, pereza no.*

*Pilar: No...*

*Juan: ¿Sueño?*

*Prof.: ¿Quieres café? Hay café.*

*Pilar: No, gracias.*

*Prof.: Sí, que el sueño yo tengo una solución: café.*

*Lola: ¿Esto se puede hacer en casa?*

*Prof.: Sí. Café corta todo el sueño.*

*Pilar: No, no.*

[...]

*Prof.: ¿Sí? y además yo voy a pedir unos que tiene una lengua de un pescado, que la cosa que se hace y coge la semilla del guaraná y hace esto... [hace la señal que se está rallando] Entonces el puro, ¿ah? Y voy a darle a la gente, ja, ja, ja.*

[todos ríen]

*Prof.: Voy a hacer así ahora, estrategias.*

*Juan: Vamos hablar español la noche toda.*

*Prof.: La noche, la madrugada...*

*Juan: Hasta el amanecer.*

*Prof.: Amanece...*

Un punto muy positivo de la clase es que la profesora se erige en un tipo de “profesor facilitador” pues mientras los estudiantes hacen la redacción y se les ocurre alguna duda de vocabulario siempre está lista para atenderlos, a pesar de estar siempre sentada en su escritorio. Así, se muestra solidaria en su atención individual al alumno, siempre en voz muy baja para no distraer a los demás alumnos que están haciendo la redacción.

*[todos empiezan a hacer la redacción mientras la profesora arregla sus diarios y sus materiales. Jesús se levanta y hace una pregunta sobre vocabulario a la profesora respetando el silencio de la clase después vuelve a su sitio, la profesora le cuchichea la respuesta. Juan entrega su redacción a la profesora y le hace una pregunta sobre la misma]*

*Prof.: Aquí no.*

*Juan: ¿Puedo ir?*

*Prof.: ¿Ya te vas? ¿son qué hora? ¿qué hora es?*

*Juan: Son nove y veintiss...*

*Prof.: [Corrige su redacción y le enseña sus errores, dialogan en voz muy baja sobre su redacción, otros alumnos entregan la redacción] A ver, antes de salir yo quiero recordar una cosa: próxima clase tenemos la presentación de tres proyectos y nuestra fiesta, ¿de acuerdo? Ah, hacia el día quince voy a recibir las redacciones ¿de acuerdo? y tareas,*

*redacciones que faltan, después tienen que buscarme, ¿vale? Y tareas, ¿de acuerdo? Para próxima clase.*

#### CONCLUSIÓN:

Se comprobó una vez más que, a pesar de su manera informal, la profesora demostró conocer las estrategias afectivas y hacer uso de ellas. La más y mejor explotada es el humor, diciendo frases y palabras reforzadoras y así va controlando las emociones de los/las aprendices.

La profesora, sujeto de nuestra investigación, se mostró enfadada con los/las estudiantes, tal vez una forma que ha encontrado de despertarles la atención para que se sean más diligentes. No obstante, se observó por diversas veces su preocupación por tranquilizarles, principalmente sacándoles dudas de vocabulario a la hora de la redacción. Se sirve de palabras reforzadoras, ha combatido la timidez que los/las estudiantes mostraron al no presentar fotos de las ETS como un comportamiento a no ser imitado por los demás grupos/alumnos que atendían la presentación.

Le ha llamado la atención en especial la alumna Pilar que estaba desmotivada, nada atenta. No obstante, la profesora supo transformar esta situación aparentemente embarazosa en una oportunidad de manifestar su carisma por medio del humor.

#### **3.2.9 Clase nº 9**

HORA: 20h 20m.

FECHA: 14 de junio de 2004

DÍA: lunes

#### RESUMEN DE LA CLASE:

Los/las estudiantes que van a presentar proyectos empiezan la clase arreglando la sala con sus materiales, carteles y platos, pues van a hablar sobre gastronomía. Empieza a hablar la alumna Simba que presenta los objetivos y el tema del grupo sobre los que va a hablar: “Los pobres y la comida”. La profesora, a menudo interviene en la exposición con palabras reforzadoras como “vale”, “¡vale!”, varias veces, demostrando su apoyo al alumno, como persona, valiéndole de una estrategia afectiva muy efectiva que da seguridad al que habla. Luego, comenta sobre los diversos tipos de hambre.

Simba comenta las diferencias entre la alimentación de los ricos y pobres, cuestiones de vocabulario relacionadas como “sesos”, “callo”, “mollejas”. Se comenta qué es lo que comen los pobres.

Luego, enseguida viene Juan para su presentación. Juan divide la gastronomía española por regiones y aclara que no hay un solo plato típico español sino varios, de acuerdo con la región o comunidad. También comenta que los platos generalmente llevan pescado e influencias de la gastronomía árabe. Enseguida, Pilar habla un poquito sobre Cataluña, Galicia y Andalucía, sobre fiestas gastronómicas. Después, Juan diferencia los diversos tipos de vino y licores que hay en España. Al final terminan la presentación y sirven el plato típico.

Mientras el grupo termina de servir a los /las compañeros/as el próximo grupo que va a presentar empieza a poner los carteles a causa del escaso tiempo de que disponen. Guria empieza hablando. Dice que va a hablar sobre Salvador Dalí y empieza por su biografía. Enseguida, Laura Ferrari toma el turno de palabra y sigue hablando sobre la biografía de Dalí. Luego, toma el turno Ane que habla sobre su obra, mientras Edu va enseñando las pinturas en la pantalla de la tele. Este alumno ha llevado un programa de ordenador con todas las pinturas suyas que están en los museos. Luego habla Margi Simpson habla un poquito sobre el Dadaísmo y el Surrealismo en la obra de Dalí.

Por fin, Vampira comenta algunas de las pinturas más destacadas de Dalí como la “Crucifixión”, también se comenta que en sus cuadros se veía una cosa cerca y otra lejos, una ilusión óptica. Se comenta también sobre la simbología en la obra de Dalí. Este trabajo ha resultado muy interesante pues el grupo ponía la imagen de la pintura y cada uno intentaba interpretarla a su modo, incluso, la profesora se levantaba para quedarse más cerca de la pantalla y poder interpretar mejor la pintura. Antes de que Edu hable se corta la grabación. Después de su exposición, termina la clase.

## ANÁLISIS DE FRAGMENTOS:

Lo interesante y lo más común que ocurre en esta clase es que los/las estudiantes empiezan arreglando el aula con sus materiales, comidas y carteles. Van a hablar sobre gastronomía y no hubo ninguna intervención de la profesora a pesar de estar ya avisados

del día de la presentación, lo que demuestra su responsabilidad y autonomía en el proceso de aprendizaje.

*Simba: ¡Buenas Noches!*

*Alumnos: Buenas...*

*Simba: Yo voy a hablar... nuestro asunto es la comida, la gastronomía. Yo voy a hablar de, de mi propia experiencia.*

*Prof.: ¡Vale!*

*Simba: ¿Sí? Lo nombre de mi trabajo es: “Los pobres y la comida” ¿Por qué “Los pobres y la comida”? Porque eh... mi familia... nosotros hacemos parte de la Iglesia Católica Apostólica Romana, porque tiene más de una iglesia católica.*

*Prof.: Vale.*

Lo que es constante no sólo en esta clase, sino también en otras son las intervenciones de la profesora muchas veces con palabras reforzadoras y de ánimo, buscando levantar la autoestima y la motivación de su alumnado. No obstante, muchas veces, estas intervenciones vienen para aportar nuevas informaciones al trabajo de los estudiantes.

*Prof.: Ah, los hambrientos, los hambrientos de acá...*

*Simba: ¿Por qué las hambres? Porque como **nostra** amiga Ana Elise ha hablado tiene varios tipos de armas, varios tipos de lucha. También yo pienso que hay varios tipos de hambre.*

*Simba: Hambre de comida,*

*Prof.: Vale. ¿Tienes hambre de qué? alimento, de **deseio**.*

*Prof.: De deseo, de justicia.*

*Simba: De aspiración, de justicia.*

*Prof.: De diversión.*

*Juan: De cariño.*

*Prof.: De cariño... [ríe]*

*Juan: ¿No es verdad?*

*Prof.: ¡Es verdad! ¿Sí?*

*Simba: Yo creo que las dos son muy difíciles.*

*Prof.: Sí, los dos. Estamos buscando todos, ¿sí?*

*Simba: Porque la, la física...*

*Prof.: La alimentación...*

*Simba: La física porque... **la hambre** física haci daño al, al cuerpo.*

*Prof.: Vale.*

*Simba: A la salud. La hambre, la otra hambre haci daño al espíritu.*

*Prof.: Vale. Sí.*

**[...]**

*Simba: Con su personalidad que difícilmente puede elaborarse o encontrarse fuera de ella. Y darse, darnos o darlos a conocer como, como ejemplo eh, los, los pobres hacen..., mucha gente hace cosas que yo no conocía para comer.*

*Prof.: Vale. Sí es distinto, ¿no? Muchos tipos de comida que nosotros pensamos que no se come y la gente se come. La cuestión de la costumbre.*

*Simba: De la necesidad.*

*Prof.: De la necesidad, de la costumbre que se va pasando... esto es verdad.*

*Simba: Hoy sin embargo ha... se ha eh, producido un cambio notable que valora nuestra gastronomía si es ri, rico yo pienso y no si es **puebre**.*

*Prof.: Sí.*

*Juan: Bueno, buenas noches.*

*Alumnos: Buenas noches.*

*Juan: Yo creo que **usted**s también tienen, así como yo, **gostado** de esta parte de introducción, Simba ha hecho, ¿no?*

*Prof.: Vale.*

*Juan: Sí, eh..., no tuvimos mucho tiempo, que nos juntamos para hacer pero... pienso que va a dar **certo** hasta el final.*

*Prof.: Muy improviso, improviso.*

*Juan: Es verdad. La gastronomía...*

*Prof.: Pero sólo **tienen** media hora **vosotros**, ¿ah?*

*Juan: Sí. La gastronomía española, hoy **e** una das más famosas en todo el mundo por su variedad.*

*Prof.: Vale.*

*Juan: Y... sabor.*

*Prof.: Vale.*

*Juan: Y es muy interesante observar que **não** existe exactamente un plato típico español.*

*Prof.: Vale, vale. Es verdad.*

Lo que ocurre muchas veces y se repite es la necesidad de refuerzo de sus dudas teniendo en cuenta la figura de la profesora. De vez en cuando, los/las estudiantes piden su ayuda para resolver dudas que tienen.

*Prof.: Ver.*

*Juan: Llegar más cerca.*

*Prof.: Para llegar más cerca.*

*Juan: **E** entender algunas de estas recetas que nosotros **¿trouxemos, traemos?***

*Prof.: **Traemos.***

*Juan: **Traemos**, ¿né? [siempre se refiere a las recetas que también están pegadas a la pizarra]. Nosotros tenemos “Cocido Madrileño”, “Tortilla Española”. Aquí son todos os más conocidos. Y aquí Ensalada, el plato principal **e...** alguna cosa como... **¿cómo es sobremesa?***

*Machado: **Postre.***

*Prof.: **Postre.***

*Juan: Entonces estas acá: Cocido, Tortilla Española, Flan de queso, Batatas a lo pobre, “achei muito interesante este nombre”.*

Otro punto que hay que destacar de este grupo es que no sólo se habla de gastronomía española sino también se habla de historia, geografía y gastronomía en general y aún con sentido de humor.

*Pilar: Eh, yo estaba pesquisando, yo he visto **qui**, en general, la gastronomía de España es, es **muy** más **sadía** en comparación con, con las otras. Y en Galicia, eh, la gastronomía también es **un dos** puntos **fortes** del turismo. Eh, en la hay más de trescientas fiestas...*

*Prof.: ¿Típicas?*

*Pilar: Típicas en el año todo. **Festas**, fiestas gastronómicas. Y ellas eh, esas fiestas celebran, eh, eh, son fiestas religiosas en que **a** comida e ofrecida **a el** santo.*

*Prof.: El san, al santo.*

*Pilar: Y **oferecen** una comida tradicional. Y también hay, el punto **forte** son los peces, que es **onde** ellos **poden** hacer varios platos con esto.*

*Prof.: Vale, es verdad.*

*Pilar: Es, es solamente esto.*

También se nota la preocupación constante de la profesora por corregir la mayoría de los errores de los estudiantes. Tanto han interiorizado los alumnos la manera de la profesora de corregir al instante que incluso reaccionan con humor, lo que revela su nivel de madurez y de confianza en la profesora.

*Machado: ¿Ellos van a presentar?*

*Prof.: Sí.*

*Simba: Porque tenemos que comer **en cuanto** está caliente.*

*Prof.: Tenemos que comer mientras esté caliente. Ah, ¿qué tenemos? Sí, ¿ellos ya están listos? ¿Qué tenemos, Simba?*

*Simba: **Plato verde**: “Arroz verde”.*

*Prof.: Arroz verde.*

*Simba: **Pero no es tan verde**.*

*Prof.: ¿Sí?*

*[risas]*

Es interesante tener en cuenta también que la mayoría de los grupos presentaron su proyecto dividiéndolo previamente en dos partes: la parte teórica y la parte práctica, lo que no fue necesariamente exigido con anterioridad por la profesora en ningún momento. Este grupo, por ejemplo, habló sobre gastronomía y trajo un plato típico para ilustrar el trabajo, lo que supuso más gastos de comida, ingredientes, etc. Tan motivados están que bromean, lo que provoca las risas de los compañeros.

*[empiezan a servir los platos]*

*Machado. Ellos usan **muy** azafrán también ¿no?*

*Prof.: Ah... y ¿qué lleva este plato ah?*

*Juan: ¿Quién ha hecho?*

*Prof.: ¿Qué lleva?*

*Juan y Simba. Arroz, **calabrés**...*

*Prof.: Calabresa.*

*Juan: **Pimentón**...*

*Simba: **Pimiento verde, aceituna, pimiento verde e...***

*Juan: **Es un plato muy caro**.*

*[risas]*

Lo que es interesante analizar también es que aquellos/as que destacaron por ser reconocidamente protagonistas debido a su recurrente participación en la clase siempre

son los/las que más destacan incluso en conversaciones informales a lo largo de las clases observadas. Siempre están participando de una forma u otra con aportaciones, opiniones, críticas y preguntas frecuentes.

*Ana: ¿Es solamente un grupo? [se refería al tamaño del grupo pues todavía está comiendo arroz verde]*

*Lola: Es solamente un grupo.*

*Machado: El mayor grupo.*

*Prof.: Tranquilo [habla con la boca llena, pues todavía está comiendo el arroz verde]*

*Ane: ¿Puede?*

*Prof.: Perfectamente [con la boca llena]*

*[algunos ríen]*

*Prof.: Para dar la nota, no perfectamente pero tranquilo.*

**[...]**

*[risas]*

*Juan: ¿Es **aquilo** un elefante?*

*Margi Simpson: Sí y este elefante con las, con las patas grandes es porque está del son, sueño.*

*Lola: Parece que va a andar de **pierna de palo**.*

*Margi Simpson: Sí, el arco...*

*Edu: En toda, en toda la, la obra cuando Dalí, eh, ha hecho la “Divina Comedia”*

*Prof.: Vale.*

El grupo siguiente ha traído informaciones sobre la vida y obra de Salvador Dalí, han aportado muchas curiosidades interesantes a la clase. Lo malo es que la mayoría de sus integrantes leía algunos con una lectura más interpretativa, otros menos discretos en la lectura, es cierto, pero siempre leyendo.

*Guria: [ríe] Eh, nació en 11 de mayo de 1904 en Cataluña, España. [la alumna está siempre leyendo]. Era de una familia de clase media. Frecuentó la escuela de diseño municipal donde **he** iniciado la educación Artística. En mil **novocientos dieciséis**, durante sus vacaciones, descubrió la pintura moderna. Eh, el año siguiente, en su casa, su padre organizó una *ex*, una exposición de sus diseños a carbón, eh, primeras pinturas. La primera exposición pública de Dalí fue en el te, Teatro Municipal en Figueres en mil novecientos diecinueve. En mil novecientos veintiuno, su madre muere de cáncer y su padre se casa con su tía. El año siguiente fue vivir en Madrid, estudió en la Academia de San Fernando, comen, comenzó a representar el arte cubista pero no la conocía muy bien, eh, representó también dadaísmo que influenció todo su trabajo. Eh, en este tiempo se tornó muy amigo del poeta Federico García Lorca y en mil **novocientos veintiséis** fue expulsado de la Academia y conoció a Pablo Picasso.*

*Prof.: Verdad. [con la boca llena]*

En el fragmento siguiente la profesora demostró equivocación o desconocimiento con la palabra “crucifixión”, reforzando la forma incorrecta “crucificación” que ha dicho una alumna.

[risas]  
Prof.: Sí, “La última cena”.  
Ane: Y “**crucificación**”.  
Prof.: Y “**La crucificación**”.  
Machado: Y “**crucificación**” es...”  
Ane: “La crucificación esa”.  
Alumnos: No es esta.  
Prof.: ¿**Crucificación** es ésta?  
Machado: No es la otra.  
[...]  
Juan: No **e** para vender.  
Edu: No “**Crucificación**” es esta.  
Machado: Ah, ¿é?  
Edu: Sí.

Enseguida, la profesora se muestra muy entusiasmada con la pintura de Dalí. Profiere enfática y efusivamente elogios como: ¡Fantástico!

[risas fuertes]  
Prof.: **Mira, ¡qué fantástico!**, ¿no? Sólo miraba una montaña, una montaña, una cosa. ¡Es un perro! (...) todo, todo. **Mira, fantástico esto, juro, júrote.**  
Edu: Hay un hombre sin rostro hay, hay niños, hay una mujer con su niño.  
Prof.: **¡Fantástico! Fantástico Dalí ah, fantástico, fantástico.**  
Edu: Él tenía también una tendencia de hablar mucho sobre, sobre la maternidad hacer, sobre la fecundidad.  
Prof.: Fecundidad.  
Edu: **Entonces, en, en muchos de sus trabajos existen mujeres y, y niños. Hay otro acá...**

En todo momento la profesora utiliza el sentido de humor como recurso no sabe si motivador o más bien como “relajador de tensiones”. Lo cierto es que los/las aprendices se sentían más relajados pues con las risas como respuesta a sus alumnos, ella había conseguido establecer la empatía, a pesar de que debido al entusiasmo a veces cometió errores en el habla como el caso de **volve** (vuelve).

Edu: El niño simboliza la perfección.  
Prof.: Vale.  
Edu: Esta, este, **esto** trabajo es una ampliación de otro trabajo que él ha hecho.  
Prof.: ¿Tiene ahí?  
Edu: **Creo que sí. Sólo un rato.**  
Prof.: No, no pasa nada. Tenemos toda la noche [risa] ¿No es verdad? Y la otra **turma** se confraterniza junto, todo.  
Machado: Come el arroz verde.  
Prof.: Sí. Trae, viene, **volve**.

CONCLUSIÓN:



Una vez más una clase entera dedicada a presentación de proyectos que no dejan de constituirse en una forma de “tarea”. No sabemos si esto es lo más recomendable, de todas maneras, ha sido una clase diferente, muy rica donde todos han aprendido muchísimo.

Este grupo, al contrario de lo que se esperaba, entra en la sala antes de la profesora, la arregla y deja todo preparado para la presentación lo que demuestra su buena preparación y disposición para el trabajo. La profesora no se cansa de proferir las palabras reforzadoras como “¡Vale!”, “De acuerdo”, “Es verdad”. Está siempre intentando transformar la simple presentación en grandes debates. Los/las alumnos/as se apoyan en la profesora y ven en ella un diccionario: siempre y cuando tienen dudas no arriesgan sino que le preguntan y ella les contesta rápidamente. No es lo que Oxford (*op. cit.*) considera como “estrategia afectiva” sino que el alumno debería arriesgarse sabiamente.

Hay que destacar la preocupación de la profesora no solo por corregir los errores, sino también que esta práctica se ha tornado incluso muy divertida. Hay alumnos que se equivocan más, como Pilar, que no sabe arriesgarse sabiamente. Además de traer informaciones teóricas, este grupo también destacó porque ha ilustrado el trabajo con un plato, la parte práctica, demostrando así su automotivación en preparar un buen seminario y en confraternizarse con los compañeros. Lo malo es que los/las habladores son siempre los mismos y los callados sólo se manifestaron en la presentación del proyecto.

El segundo grupo también ha traído muchas informaciones interesantes, muy bien ilustrado y supo utilizar bien los recursos de que disponían a pesar de que muchos de ellos leyeron más que se expresaron naturalmente en la LO (español). La profesora, con este equipo, también se ha entusiasmado mucho, sobre todo, con algunas pinturas de Dalí que no conocía.

Al final, hubo una equivocación con la palabra “crucificación”/“crucifixión” que la profesora no ha percibido. Una vez más, el humor y la emoción han sido la tónica de esta clase.

### **3.2.10 Clase nº 10**

HORA: 20h 20m.

FECHA: 16 de junio de 2004

DÍA: miércoles

#### RESUMEN DE LA CLASE:

Mientras los/las alumnos/as no llegan, la profesora conversa con los que ya están. Hablan sobre los temas de gramática que quedan por corregir. Algunos alumnos se acercan a la mesa de la profesora para conversar con ella.

El grupo que va a presentar se acerca a la mesa de la profesora, ella sale de su sitio y ellos empiezan a sacar los materiales para la presentación. Van a presentar un teatro de marionetas. Furico hace la presentación en grupo de pie mientras sus compañeros permanecen sentados. Van a hablar sobre las drogas y las consecuencias que causan en la vida de los individuos. Luego sale la primera marioneta (K Tatal) que representa a un drogadicto cuya vida la cocaína ha destrozado por completo. Luego, sale la segunda marioneta (Jesús) que aparece sólo para concluir el trabajo con un mensaje de paz y de amor. La profesora comentó aspectos de la creatividad de este grupo. Ella hace algunos comentarios sobre el léxico mal empleado, palabras que sólo existen en portugués. Luego, la docente vuelve a su mesa. Comentan sobre qué día serán los exámenes. Corrigen un ejercicio sobre expresiones idiomáticas y el cuerpo humano. Seguidamente, empiezan a corregir temas de gramática sobre adverbios indefinidos.

Después de una larga discusión sobre una cuestión polémica de la gramática, empieza una nueva discusión sobre el cambio de libro y de profesor/a para el próximo semestre. Los/las estudiantes protestan pues no querían cambiar de profesor/a. Luego, pasan a acordar el día que van a hacer una fiesta de despedida. Cada uno hace una sugerencia pero no se ponen de acuerdo. En un momento determinado de la clase perciben que están siendo grabados. Lo interesante es que caen en la cuenta de que han dicho más de lo que deberían cuando dicen: “No es ético hablar mal de otro colega”. Y

entonces vuelve a la corrección del ejercicio. La profesora aprovecha los temas que aparecen en la unidad para abrir discusiones. De pronto, suena la sirena y la profesora sigue la corrección del ejercicio. También insiste en que los/las aprendices se queden con el fin de acordar quién va a traer la comida y la bebida. A estas alturas ya han tomado cinco minutos de la clase siguiente.

#### ANÁLISIS DE FRAGMENTOS:

En esta clase, al contrario de la clase anterior los/las aprendices empiezan discutiendo sobre qué unidades deberán corregir. La profesora está sentada en su mesa mientras espera que lleguen los que faltan.

Otra característica interesante que hay que destacar de la profesora es el hecho de que siempre hace preguntas de vocabulario al grupo que está presentando. Por ejemplo, si utilizan un tipo de recurso específico, quiere saber cómo se dice esto en español. Es decir, aprovecha los fenómenos que aparecen en la clase para fomentar la enseñanza.

*Los alumnos se vuelven a sentar para preparar. Hay conversaciones paralelas de los otros alumnos mientras se preparan. Un alumno hace una pregunta a la profesora y ella contesta.*

*Prof.: ¿Van a presentar un teatro, ¿de acuerdo, niños?*

*K Tatal: De acuerdo.*

*Prof.: ¿Cómo llama esto en español, ah? [se refiere a las marionetas]*

*K Tatal: Muñeco, ¿La historia?*

*Prof.: No, ¿cómo se llaman estos, estos muñecos?*

*K Tatal: Marionetas.*

*Prof.: Marionetas, marionetas [a una alumna que le ha preguntado].*

Enseguida, la profesora hace un comentario sobre el vocabulario utilizado, mal empleado por los estudiantes como es el caso del uso equivocado de “maluco” en lugar de “loco”.

*[Aplausos]*

*Prof.: ¡Qué creatividad!, ¿no?*

*[conversan]*

*Prof.: Es por las drogas, ¿no?*

*K Tatal: Por las drogas o por el amigo ¿por qué no? Ah. Mira el amigo puede ser fatal.*

*K Tatal: No sé si era un amigo, fue amor a primera vista.*

*Prof.: Sí, pero hay sólo hay loco ah, no hay “maluco” en español esto es cosa de... portugués.*

*K Tatal: Yo he visto “guire”, “guire”.*

*Prof.: Sí, pero escuché esto. No hay ah, sólo se pone unos ejercicios ¿puedo borrar esto?*

La profesora tartamudeó al intentar contestar a una pregunta de un estudiante, esto puede demostrar inseguridad o falta de conocimiento de la profesora ya que no supo contestar a la pregunta.

*Edu: ¿aula?*

*Prof.: ¿Y?*

*Edu: ¿Qué va a tener la clase del, el, le lunes?*

*Prof.: ¿Quién va?*

*Edu: No, ¿qué va a tener clase?*

*Prof.: ¿Qué va a tener clase, próxima clase, de lunes? ¿qué día tenemos pruebas? ¿Ventitrés, venticuatro? A ver busque su calendario por favor. Tenemos... ¿Por qué que quieres hombre?*

*Edu: Porque en el lunes yo no puedo venir a clase, por el mismo motivo de los otros... clases.*

*<pausa>*

*Prof.: Vale.*

Aquí la profesora utiliza palabras alentadoras para tranquilizar a los/las aprendices, lo que ocurre con frecuencia a lo largo del bimestre.

*Machado: ¿Puedo ir allá?*

*Prof.: Sí, tranquilo. Tranquilo, tranquilo.*

*Machado: ¿En la dirección?*

*Juan: Sí.*

En el episodio siguiente la profesora está promoviendo la interacción alumno-alumno al probar si Edu conoce la regla gramatical. Este es un recurso poco utilizado por las profesoras y profesores actualmente.

*Edu: Ve a buscar las sillas, no hay bastantes para todos los que han venido.*

*Prof.: Bastantes. Bueno, cinco.*

*Simba: ¿Bastantes?*

*Prof.: Bastantes. Cinco, ¿por qué son bastantes, Eduardo?*

*Edu: Porque es como en portugués. Es que eh, bastantes estás imitando “muchos”.*

*Prof.: Sí. **Concordo** con esto. Cinco.*

En el fragmento que sigue, la profesora refuerza la pronunciación incorrecta de la alumna, lo que podría reforzar la interlengua de los aprendices.

*Prof.: Bueno, ¿vamos a qué número?*

*Mari: **Deseséis.***

*Prof.: **Deseséis. Bueno.***

Aquí una vez más la profesora hace uso de la estrategia de humor para llamar la atención de una alumna que se encontraba muy despistada, no sabía lo que pasaba. Además, vale resaltar que según Oxford (*op. cit.*), el humor es una estrategia afectiva para reducir la ansiedad.

*Prof.: Bien. Escriba lo... Algunos, ¿no? Laura Ferrari.*

*Laura Ferrari: Sí.*

*Prof.: Algunos. Tierra, Brasil, Brasilia, Cil 02. Algunos. Aula: once.*

Tras una pequeña discusión sobre una determinada cuestión, se para la corrección para discutir sobre el cambio de libro didáctico y sobre quién sería el próximo profesor (o profesora) de español para el semestre siguiente. La profesora, por descuido, comenta que van a cambiar pues, los/las alumnos/as del profesor en cuestión, querían cambiarlo, lo que no agradó a los de este grupo al principio, pues les estaba cayendo muy bien su docente, es decir, la profesora-participante de nuestra investigación. Ella también ha sabido usar sabiamente la empatía y muchas de las estrategias de aprendizaje descritas por Oxford (1990), quizás inconscientemente. Luego nuestra P1 les convenció para que no promovieran ninguna “insurrección” por esto. En una palabra, supo manipularles por sus habilidades verbales y estrategias personales.

*Prof.: Pero esto para cambiar es solo con Silvana. Pero van, ellos van a cambiar este Ven y la gramática, van a tener otros libros. Pero vosotros...*

*Machado: ¿Mejor pelo menos?*

*Prof.: Ah, no sé mañana voy a tener un encuentro con (...) un libro que nunca he visto...*

[...]

*Prof.: Sí, pero uno de los problemas de aquí son el precio del libro porque vosotros tenéis libro pero toda la gente del día no tenéis libro. Van a cambiar por causa, jah, qué baja calidad!, yo no puedo hablar porque nunca he visto este libro. Mañana va a tener este encuentro para mostrar el libro, ¿sí?*

*Edu: Pero, ¿para, para los, los próximos niveles nosotros usaremos, el, lo VEN?*

*Prof.: Yo creo que sí porque vosotros estáis empezando...*

*Machado: Es la última... ya estamos en la última gramática también... ¿no es?*

*Prof.: Es verdad.*

*Machado: Avanzado es la...*

*Prof.: Es la última. Después van a... Y esto... Después tenéis esta... I 2, I 3..., I 4 y van a avanzado, ¿no? Y avanzado es otro libro llamado “Punto Final” ¿De acuerdo?*

[...]

*Juan: ¿Sabes quién va a enseñarnos no...?*

*Prof.: Valdeberto.*

*Machado: ¿Valdeberto?*

Prof.: Sí. El próximo.

Juan: ¿Es nuevo? Es el profesor que estaba al lado aquí...

Machado: Ah, es. ¿Es bueno?

Prof.: No sé. No puedo decir.

Juan: ¿Por qué no dices...?

Prof.: ¿No puedes decir?

Juan: A nosotros.

Prof.: Porque... él tiene que... él... es... No sé porque Silvana no me autorizó...

[risas]

Prof.: Porque a él le prefería... las clases de... de lunes y miércoles. Entonces está con todo su horario mezclado... por esto.

Machado: Sí, ¿y esta clase que él está dando ahora? ¿No va a continuar con **la turma**?

Prof.: Y porque los alumnos... parece que los alumnos quieren cambiar el profesor, por esto.

Machado: ¿Los alumnos quieren cambiar?

Prof.: Los alumnos dicen que quieren cambiar.

[risas y protestas]

Luego, la profesora cae en la cuenta de que ha hablado demasiado.

Ana: Entonces nuestra **turma** puede cambiar de, clase...

Edu: Sí...

Prof.: No, es bueno profesor. Yo no puedo decir estas cosas...

Juan: ¿Cómo se habla “greve”?

Prof.: Huelga.

Juan: Vamos a hacer una huelga.

Prof.: No, **no hacen** esto no, gente.

[Dos alumnas que estaban delante de la cámara porque no sabían que se estaba gravando y cuchichean al respecto.]

Al comentar sobre la confraternización que están planificando para la clase siguiente, Machado y Juan demuestran que le gustó la experiencia de haber salido de la clase. No obstante, Ana reconoce que no fue muy efectivo ya que casi nadie fue. Al final, la profesora sigue con el sentido del humor al “regañarles”.

Ana: Confraternización, con... comida...

Prof.: Vale.

Ana: Conversación... en español. [risas]

Machado: **Música... Era, era bueno salir, ah a veces de, de aquí, ¿no?**

Juan: Sí.

Ana: Pero...

[risas]

Ana: **Porque no, no todo mundo va. Por ejemplo en el cinema pocas per, personas fueron.**

Machado: Casi nin, nadie fue.

Prof.: Es verdad. **Vosotros son** pelotudos, ¿ah? ¡Pelotudos!

[risas]

Al descubrir que están siendo grabados, una vez más, la profesora se vale del sentido del humor para retractarse de su “metedura de pata” en el sentido de que se ha pasado un poquito una vez que no sabía que se estaba grabando.

*Machado: Nuestra suerte que Paulo que está grabando entonces podemos cortar.*

*Prof.: Lo mejor es que no va a ver nada comprometedor, ¿no? Ah yo quise...*

*Paulo: Parece que no.*

*Prof.: Cambiar **aciento**, cambiar **aciento**. No es ético hablar mal de otro colega.*

*[muchas risas]*

*Prof.: Es... esto. No hablé nada, nada que... tranquilo. Nos vamos.*

*[risas]*

*Prof.: **Vosotros que están** haciendo... preguntas y yo nada. ¡Por Dios! Olvidé de esta clase.*

*[risas]*

*Edu: ¿Ha salido algo?*

*Prof.: No ha salido sí a la...*

*Simba: No yo creo que ha sal.*

*Machado: Ha salido... vosotros hablando portugués, ¡qué feo!*

Enseguida descubren que están siendo grabados y vuelven a la corrección. El episodio que sigue es muy importante, pues aquí la profesora detecta el bajo nivel de autoestima y de motivación de sus estudiantes, ya que la mayoría, excepto los mencionados “protagonistas”, no mostraron ningún interés en contestar a la pregunta. A pesar de todo, no comenta mucho al respecto.

*[risas]*

*Machado: Ahora estaría viajando por todo el mundo.*

*Prof.: Bueno, si tu padre hubiera sido supermillonario ahora...*

*Machado: Estaría viajando por todo el mundo...*

*Prof.: Estaría...*

*Machado: Sin me preocupar en trabajar.*

*Prof.: Sin tra... A ver, qué vosotros a ver, sonar, sonar ah. Sueño, utopía a ver...*

*Simba: Ahora, ahora tenía una **herancia**...*

*Prof.: **Herancia**. A ver, utopía.*

*Juan: Yo iría estudiar español en la España.*

*[risas]*

*Prof.: A ver, más, más utopías, sueños, a ver.*

*Machado: Hospedado en un castillo, ¿no?*

*Prof.: Sí. Sólo tuyo, ¿no?*

*Machado: Con varios servos.*

*Prof.: **Traja, traja, gente**. Sueños, a ver, ¿nadie que ha sonado, hoy? Soñar, a ver, ¿Nada?*

***Este** gente está muy responsable. Utopías ¿no **quieres a vivir** una? A ver, nadie tiene ganas. Si gana, bueno, si tocas la lotería dame todo el dinero, ¿no tiene, no tiene motivación ni para soñar! Por, por es justicia. Yo soñé, ah.*

Enseguida no se muestran motivados para la entrevista con el investigador. Para tal fin, fueron necesarias intervenciones de la profesora y de otros estudiantes para que alguien se motivara a participar.

Ana: ¿**Alguién** puede ir?

Prof.: Ahora, otra, **alguién**?

Ana: A nuestro **nobre** profesor Paulo?

Prof.: **Me ha gustado el noble, está grabando todo.**

[risas]

Prof.: Graba todo.

Ana: Es legal, es legal.

Prof.: Es chévere, Ah, es. Es guay, guay, guay.

Machado: Es guay. No existe.

Ana: **Bora**, gente.

Lola: **Todas las personas tienen que ir.**

Prof.: **Todos tienen que ir.**

Machado: Vamos juntos, juntos ahí pronto va todos.

Prof.: Yo voy... también.

Ana: Eh, rapidinho.

Prof.: Mari, Tata. ¿Quieres ir?»

Simba: Después, después de la clase.

Prof.: **Vampira, Margi Simpson, Laura Ferrari, ¿te gusta tanto?**

Machado: No saca pedazos, no.

Edu: Yo no sé hablar.

Ana: **Él está... haciendo el trabajo psicológico con este grupo. Entonces.**

Prof.: **Vosotros tenéis que participar.**

Ana: Tenemos que...

Prof.: Y además **vosotros firmaron** en la hoja. A ver.

Machado: Hablaste tan bien de Salvador Dalí. ¿Por qué no puede hablar de ti?

[risas]

Al final de la clase, la profesora, al promover la fiesta, está intentando promover la interacción entre ellos/as de alguna manera. El punto a considerar es que la profesora no se da cuenta de que los/las estudiantes están tratando de traer bebidas alcohólicas como “vino Rioja” y no da ninguna importancia a este hecho.

[Los alumnos empiezan a arreglarse para salir pues ya había sonado la sirena]

Prof.: ¿Qué día es la fiesta? ¿lunes ahora?

Machado: ¿Cómo es?, ¿qué vamos a hacer?

Prof.: Sí. ¿Qué vamos a hacer? ¿Traemos comida?

Juan: ¿La próxima clase?

Prof.: ¿Es la próxima clase la fiesta es esto?

Alumnos: Sí.

Prof.: A ver, paren. Traemos comida ¿sí?

Machado: Tiene el emilio de todos, no tiene que pasó para...

Prof.: Aquellos.

Juan: Sí yo tengo.



Machado: Sólo no tiene...

Ana: No, tenemos que combinar quién trae bebidas...

Prof.: Bueno, ¿quién ah, a trae las bebidas, ver...?

Ana: Los hombres.

Machado: Como siempre.

Prof.: Son pocos hombres aquí, ah. Los hombres traen las bebidas y nosotras traemos...

Ana: Comida.

Prof.: La comida, ¿de acuerdo?

Ana: Combinen para no traer, para no traer **“diet”**.

Machado: **Vinos, vino es bueno. Vino español, do, dos.**

Lola: **Legítimo.**

Machado: Dos tipos que has hablado.

Prof.: **Ah, de La Rioja. Vino “La Rioja”.**

Machado: **Eh, “La Rioja”...**

## CONCLUSIÓN:

Esta clase se resume en la corrección de ejercicios de gramática y la presentación de un grupo que estaba pendiente de presentar. Tras la presentación de los/las estudiantes, la profesora se muestra también entusiasmada por la creatividad del grupo que ha decidido exponerlo en forma de guiñol. Hay que destacar que la profesora aprovecha las oportunidades para desarrollar el léxico y quiere saber cómo se dice una determinada palabra en español que el grupo ya debe haber investigado. Tras la presentación comenta el vocabulario mal empleado por los estudiantes. Al contestar a la pregunta del alumno sobre qué iban a estudiar en la clase siguiente la profesora ha demostrado inseguridad y una imagen de desorganización, quizás. Hubo muchas equivocaciones por parte de los/las estudiantes y por parte de la profesora no corregidas, con relación al léxico empleado (“concordo”, “desesés). También la profesora habla sobre el cambio de libro didáctico.

Al preguntarle sobre las razones por las que no iba a continuar el semestre siguiente, la profesora cayó en la cuenta de que no debería hablar tanto, un poco también porque no sabía que se estaba grabando, pero reconoció su falta, incluso ha utilizado esta situación como estrategia para usar el humor. Lo interesante de esta clase es que cuando descubren que están siendo grabados, paran las digresiones y vuelven a la corrección. Un problema que se ha notado es el hecho de que, a veces, la profesora corrige mal a los/las estudiantes equivocándose también tanto en errores de léxico como de gramática (“herancia”, “había gustado”).

### 3.2.11 Clase nº 11

HORA: 20h 20m.

FECHA: 21 de junio de 2004

DÍA: lunes

RESUMEN DE LA CLASE:

La profesora empieza preguntando si todos habían entregado ya la redacción sobre la película. Luego decide ir al tema 10 de la Gramática Uso. “Práctica de las oraciones condicionales”. Les preguntó si querían que corrigiera el inacabado tema diez o el veintiuno –así es que les ofrece opciones– lo que refleja también su carácter flexible. Se pusieron de acuerdo en terminar el tema diez. Empieza la corrección. Así, cada uno contesta a una cuestión siguiendo el orden que están sentados. Discuten algunas cuestiones que les suenan mal pero están correctas en español. La profesora hace algunos comentarios sobre la grabación y bromea al respecto diciendo que tiene una gran amistad con la cámara. Lo interesante es que la profesora pide siempre la opinión de la gente acerca de las cuestiones discutidas, abriendo el debate habitualmente con sentido del humor. Luego, cuando un alumno llega tarde la docente habla de una anterior profesora suya que era muy autoritaria y castigaba a los alumnos y alumnas que llegaban tarde y los echaba. También empieza a comentar y revelar cómo la gente se sentía mal en sus clases y dice: “Ella es tan terrible. Es antiético, lo que yo estoy hablando...”. Dice que la profesora les hacía llorar a todos, les decía “mediocres”, “analfabetos”, un bando de “tontos”, “imbéciles”. Pasada esta digresión vuelve a la corrección de la gramática. A veces se para la corrección de los ejercicios para comentar algo.

Yo no puedo hablar porque estamos grabando". Y todos ríen. Siempre se utiliza el sentido del humor. Al preguntar Machado si los chicos han traído gaseosa dicen que no se han acordado. Luego siguen la corrección de la gramática. Se narran historias diversas con alimentos y situaciones chistosas, todo en español.

No obstante, a veces la profesora equivoca el significado de algunas expresiones idiomáticas como “buscarle tres pies al gato” traduciendo como “está muy lista”, “tomar el pelo” como “quedarse muy enfadado”. “Tener malas pulgas” como “estar desconfiado, mirando...”. Luego les pregunta a los chicos si van a comprar las gaseosas y contestan que no tienen dinero. De cualquier manera acuerdan ir a comprarlas con el dinero de los compañeros. Arreglan las cosas de la fiestita en los últimos veinte minutos

que quedan de clase. La profesora sale un rato mientras los/las estudiantes arreglan el aula. Empiezan a conversar juntos en portugués, otros en español, pero cuando la profesora regresa, sólo en español. Todos comen, se divierten y se acabó la clase. Este sería el final de este semestre, pues ésta ha sido la última clase antes de los exámenes. No obstante, después de los exámenes retomaron una clase para terminan de ver la película: “El hijo de la novia”.

#### ANÁLISIS DE FRAGMENTOS:

*Ane: ¿A quién eh, llamaría si quedaría, quedase sin gasolina en una cajeta, carretera?*

*Prof.: ¿A quién llamarías si te quedaras sin gasolina en una carretera? ¿A quién, gente? A madre, padre, el seguro, la policía, los chicos que pasan... [por la puerta se ven alumnos de otras clases que han salido un poquito más temprano y los alumnos de esta clase los miran]*

*[risas] Bromas [suena el teléfono]. El teléfono que se suena.*

*[Machado da una carcajada]*

Hay que destacar una vez más el carácter burlesco de la profesora que sabe manejar muy bien como lo ha demostrado otras veces el sentido del humor para establecer un ambiente apacible y relajado en la clase. Además, sabe aprovechar los fenómenos imprevistos para usarlos como recurso en las clases.

*[un alumno llega tarde]*

*Prof.: Y la chica que se reía. Mira si tuviera vosotros una profesora como... Ver, yo tengo una colega, que es una profesora de español, ahora no sé, si fuerais alumnos de ella es sólo una vez, ella manda... es la, la autoritaria. Pero ahora no está más en Brasilia. Suerte, ah, suerte. La gente que llega retrasada. Ella manda, **manda a irse**, es terrible. Yo estudiaba con ella en la facultad nosotros y tenía una, una vez fuimos a hacer una, una asignatura “Realismo” ah, y buscamos gente de todo. Y esta chica que fue alumna de ella, estudiaba Artes Cénicas ah, y... la chica llegó retrasada. Mira, la chica llegó retrasada, venía del trabajo, cualquier, ella mandó la chica afuera, echó se va afuera y después la chica un día estábamos **reunido** porque el profesor, ¿sabes estas, estas cosas que se hace por equipos? Se juntan **un** y la chica ha comentado, ah, ¿ah conoces? Ah estudiábamos todos en la misma clase. Ah, ¿de español también? Yo “sí soy de español” entonces conoce a Ieda, esa chica Ieda. Sí, sí es mi profesora. “¡Ah, qué bueno!”. “No, no es bueno, ella hoy me ha echado fuera de la clase porque yo tenía llegado retrasada. Y otros chicos que yo conocía que fueron allum, a-alumnos de ella. Ella tenía una cierta ganas de decir,  **echar los alumnos** afuera y yo: “Mira, menos” Pero ahora suerte, ah, no está más en Brasilia. Ella, a ella le gusta poner la gente afuera. Todo es... [hace la señal con el brazo] (...)*

*Prof.: Ella es tan terrible. Es antiético lo que yo estoy hablando. Por ejemplo, cuando ella hace examen con otros colegas. Ella hiciera cosas y en la **facultad**. La gente, hay gente*

que trabajaba todo el día y una vez o otra, no hacía una tarea de la **facultad**, ah. Esta, ella y otra, otra chica que dan clase. Pero esta aún continúa en Brasilia, y van a decir a la profesora, van a decir la gente que no **hacía** la tarea. En una Universidad, ah. Entonces hay gente loca de todas las maneras, gente. Seguro, si les gustase, ah, sultanito ha hecho esto. Y la profesora [hace la mímica] La profesora, la dictadora, la época de Franco, vivíamos en Franco. **Esta profesora, entonces, esta, hacía todo llorar, las chicas todas lloraban, menos yo, ah, yo lloré en casa. En la frente no, pero toda la gente lloraba. Tenía dos, tres chicas que toda la clase, yo miré cuatro clases que ellas lloraron, porque la profesora decía que ella hacía trabajos eh...**

Machado: Mediocres.

Prof.: No, iguales. No, mediocres ya estábamos acostumbrados, analfabetos.

[risas]

Prof.: **Sí. Ah, por Dios que yo faltaba todas las clases estas porque la gente salía llorando, ¿sí? Un bando de tontos, imbéciles. “Sois unos imbéciles” imbecil en español, terrible. Y... pero, sigue ah, la gente, no se decía, y estas dos chicas, sabes estas chicas que estudian, estudian, estudiaban mucho. Y yo “Profesora estas mujeres no van a copiar un trabajo de la otra, quizá tienen un pensamiento muy parecido pero copiar”. Yo, yo podría poner porque **es un tipo de gente que sabes que estudias, ¿sí? Es unas chicas** que no obligaba las chicas. Sí, no **humillaba las** chicas y las chicas lloraban, lloraban, sólo así. **Esto me quedaba muy mal, gente, muy mal fue uno de los peores semestres de la gente, ¿sí? Todos y hombres, un amigo mío dijo que también lloró en su casa de rabia de ella. Por ejemplo, poníamos: ah, yo quiero una redacción en esto y nosotros íbamos a buscar por ejemplo, ¿sabes lo que llamamos de ah, jergas? **Estas** lenguajes que hablan los jóvenes ¿sí? E íbamos a buscar para poner en la redacción cosas que. “**Vosotros copias esto porque sois burros” No terrible y la gente lloraba. Entonces, mira la suerte que vosotros tenéis ahora.******

En este fragmento claramente se nota que la docente P1 comenta sobre las posturas inapropiadas de una profesora que tuvo en el pasado. Esta postura se manifestaba a través de palabrotas, falta de respeto y hasta violencia verbal. Esta actitud podría clasificarse como antiética una vez que se está hablando o criticando a otra compañera de trabajo con los/las estudiantes. Sin embargo, en una conversación informal sobre este hecho que me ha llamado mucho la atención me ha dicho que le había cambiado el nombre, no se llamaba “Ieda”, tampoco había salido de Brasilia. No obstante, ha utilizado una técnica muy efectiva para llamar la atención de los/las estudiantes que llegan tarde: contarles una historia aterradorante, medio verdad medio mentira, no importa. Lo interesante es que ha conseguido que todos se quedaran atentos a la historia e incluso le hacían preguntas. A los/las aprendices auditivos les habrá encantado.

*“El profesor ha castigado Miguel porque en clase habla hasta por los codos. ¿Sí? La profesora Valeria ha castigado los alumnos porque en clase no hablan nada”.*

[risas]

Aquí la profesora bromea con los/las estudiantes como si fuera a castigarlos. Seguro que se refería a los muy callados que nunca se manifiestan pues hay alumnos muy habladores y otros muy callados. Ha sido una estrategia personal para llamarles la atención indirectamente.

#### CONCLUSIÓN:

Lo malo de esta clase es cuando la P1 comenta sobre una antigua profesora suya que echaba a los alumnos y alumnas que llegaban tarde a clase además de “insultarles”. Es decir, no tenía ética, tampoco respeto para con los/las estudiantes. Esta actitud de la profesora sujeto de la investigación también puede ser interpretada como una estrategia para regañar a los que también se retrasan pero utilizando personajes ya que esto empezó después de que un alumno había llegado tarde. Una vez más, el humor se hace presente en esta clase “¡Valeria ha castigado a los alumnos porque no hablan nada en clase!”, –su estrategia de motivación preferida–.

Esta clase ha sido un poco pesada a pesar de los momentos de diversión pues casi toda ella ha estado dedicada a la corrección de ejercicios. Lo mejor de todo es que ellos han traído platos y comida para la fiestita que habían programado, una manera de demostrar su cariño hacia la profesora y viceversa. Todo este bimestre ha sido tranquilo y no se han notado momentos de desequilibrio emocional o inestabilidad, todo lo contrario, la profesora siempre lo llevaba con muy buen humor –así como debe ser en la vida–.

### **3.2.12 Clase nº 12**

HORA: 20h 20m.

FECHA: 30 de junio de 2004

DÍA: miércoles

#### RESUMEN DE LA CLASE:

Esta clase tampoco ha sido filmada pues no estaba programada. Tras las pruebas finales el profesorado se dedica a la corrección de los exámenes y recuperaciones. No obstante, la profesora se comprometió con el grupo a pasarles el final de la película “El hijo de la novia” que todavía no habían terminado de ver.

Mientras Ane dice que va a tocar la guitarra, los demás alumnos tocan un poco su guitarra pues les despertó la curiosidad. Luego Ane toca para todos y canta “¡Oh, Susana!”, toca la guitarra y la gaita al mismo tiempo. Enseguida toca otra canción “Hey Jude” y es muy aplaudida. Mientras la profesora distribuye refrescos y palomitas de maíz –intentando imitar en la clase el “ambiente del cine”–, hace comentarios elogiosos sobre la actuación de Ane que se muestra muy satisfecha y sonriente. Mientras los/las estudiantes comen palomitas y beben refrescos, la profesora intenta encontrar el punto de la película donde habían parado al mismo tiempo que comentan –siempre en español– el resultado de la final de fútbol donde jugaron “Flamengo frente a Santander”. La profesora invita a otro profesor que pasaba por allí a comer palomitas junto al grupo. Mientras está adelantando la película en el intento de encontrar el punto donde habían parado, ríe con escenas divertidas que aparecen.

Tras encontrar el punto donde habían quedado se pasa el resto de la clase hasta que llega el final de la película. No obstante, antes del final suena la sirena. La profesora pregunta por la hora, si ya son las nueve y media, en realidad eran las diez menos veinte. Los alumnos y alumnas de la clase siguiente llegan y empiezan a entrar. Una de las alumnas del otro horario distribuye caramelos para todos. Furico y otros alumnos salen antes del final a causa del horario. Sólo algunos alumnos del grupo de I2 se quedan para ver el final de la película junto al grupo que acababa de llegar.

#### CONCLUSIÓN:

En términos afectivos esta clase fue muy importante, pues aquí los/las estudiantes se sintieron muy a gusto. Primero, porque estaban haciendo lo que les gustaba tanto: ver películas en español y todos juntos. Segundo, ya habían terminado las clases y se comprometieron a venir para ver el final de la película, incluso algunos se quedaron hasta después del horario. Tercero, hubo la presentación musical de una de las alumnas a la que le gustaba cantar y tocar, lo que promovió un ambiente afectivamente favorable. Y, por fin, la profesora quiso reproducir una situación real “en un cine”: luces apagadas, palomitas, etc. Lo que cambia totalmente la concepción de una sala de clase tradicional. Por otro lado, al cambiar el diseño de la clase, ofrecerles palomitas o refrescos, la profesora, quizás sin saberlo estaba favoreciendo las diferencias biológicas de estilos de aprendizaje, pues conforme hemos visto hay estudiantes que aprenden mejor cuando están comiendo o bebiendo.

### 3.3 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

#### 3.3.1 Entrevista con el alumnado

##### 1) ¿Qué opinas sobre las tareas de casa?

Por lo que dijeron Lola y Margi Simpson los contenidos gramaticales no se explican sino que se les da la gramática y sólo después con la corrección viene la explicación. Para Juan y Laura Ferrari las tareas son importantes pero lamentan no tener tiempo de hacerlas todas. A Laura Ferrari le gustaría que se comparara más el español con el portugués.

A Ana le gustan las tareas que conllevan la creatividad como búsquedas en Internet, redacciones y lecturas. Otros dicen que son buenas las tareas pues “ayudan el alumno a aprender” como lo han demostrado Simba, Vampira, Mari y Edu en sus respuestas que son muy parecidas. No obstante, Guria y K Tatal tienen respuestas opuestas, la primera dice que a veces son muy fáciles y el segundo confiesa que son muy difíciles, incluso las de gramática. Machado, Pilar, Furilo y Jesús han expresado que consideran las tareas importantes como refuerzo del trabajo hecho en clase, con el objetivo de aumentar o potenciar el aprendizaje. Así es que la mayoría tiene una concepción positiva de las tareas de casa aunque algunos tienen algunas críticas con relación a su planteamiento.

##### 2) Cuando te sientes desmotivado, ¿qué haces para auto motivarte, qué estrategias utilizas?

Al analizar las respuestas dadas por los/las estudiantes, se llegó a la conclusión de que hubo grupos de alumnos con respuestas parecidas.

Juan, Lola, Machado, Ana y Simba están de acuerdo en que **las películas** son una eficaz arma de automotivación, además de otras también. Machado también destaca cualquier tipo de arte como elemento automotivador. Ana destaca también el hecho de hablar con personas que ya sepan hablar español y su hermana Lola también comparte la misma opinión.

Ana, Guria, Simba y Jesús también confiesan que deben **leer en español**, sean diálogos o literatura para familiarizarse con la lengua. Jesús confiesa que aprovecha los textos interesantes del propio libro utilizado por ellos.

Machado, Mari, Guria, Ane y Laura Ferrari también destacan **la música** como auto motivadora. Laura Ferrari y Ane intentan cantar, la primera vez intentado imitar la letra de la música. Machado aprende nuevo vocabulario con la música y Mari confiesa que es lo único que le hace sentirse bien.

Además de la música y películas como recursos auto motivadores, hubo alumnos que presentaron sugerencias diversas como Edu que dijo que para auto motivarse intenta pensar cuándo va a usar el español en su vida diaria, que va a ser muy importante para su vida en el futuro. A Margi Simpson le motiva simplemente el hecho de hacer las tareas, así siente que poco a poco le está gustando la lengua. Furilo dice que su estrategia es investigar en otros libros de español para intentar comprender el contenido. La estrategia de Tata es observar si está ansiosa al estudiar español. K Tatal dice que su estrategia es pensar en los españoles hablando cerca de él y pensar en tener más calma.

Vampira fue la única que dijo que cuando se siente desmotivada no hace nada para auto motivarse, que no tiene ninguna estrategia.

Así que aparecieron opiniones diversas. No obstante, destaca entre los estudiantes el hecho de hacer lecturas, escuchar música y ver películas en español como estrategias de auto motivación más comunes entre los aprendices de este grupo.

Es decir, lo que más motiva a cada uno depende de sus características: preferencias sensoriales y diferencias de personalidad. A modo de conclusión, consideramos que estas respuestas demuestran una tendencia a categorizar las artes (cine, literatura y música) como estrategias automotivadoras.

### **3) ¿Qué es lo que más te desmotiva al aprender español?**

Comprobamos que, al comparar las respuestas con las de la profesora, los motivos por los que los/las estudiantes se desmotivan no son los mismos, pues la profesora se refiere al ámbito de “enseñar” y los alumnos/as al de “aprender”.

Machado y Furico confiesan que no hay nada que les desmotive. Incluso añaden que es aburrido estudiar la gramática de cualquier lengua y que se deberían comparar las dos lenguas para evitar confusiones. Es decir, haría falta reservar tiempo para la



gramática contrastiva en las clases de ELE, lo que no sé si sería lo más conveniente en clases con esta propuesta.

Ana, Mari y Edu coinciden en que lo que más les desmotiva es la propia **gramática**, que es muy difícil comprenderla o que les hace recordar la gramática portuguesa.

Juan y Tata coinciden en que lo que más les desmotiva es el hecho de **no tener tiempo para estudiar**, para hacer las tareas. Tata añade que se desmotiva cuando no consigue hablar lo que quiere y cuando quiere por factores emotivos.

Margi Simpson, Jesús y Laura Ferrari confiesan que lo que más les desmotiva es el **horario de clases**, desafortunadamente por la noche. Dicen que les cuesta tener que venir por la noche al estar ocupados durante el día. Incluso Laura Ferrari dice que se desmotiva cuando se acuerda de que tiene que venir a clase por la noche.

Lola y Guria casi coinciden en sus respuestas. Lola dice que se desmotiva pues **no está en un contexto de inmersión** y Guria también considera que la propuesta del curso no es muy original y que una clase por semana es muy poco. No obstante, son dos clases a la semana de 80 minutos cada una.

Además, hubo respuestas muy diferentes por parte de otros alumnos. Por ejemplo, Simba ha dicho que se siente desmotivada al aprender español pues lo considera un desafío, así para ella, los desafíos la desmotivan. Vampira confiesa que lo que más la desmotiva son las profesoras.

Así es que hubo respuestas variadas así como grupos de respuestas. Por lo tanto, a pesar de esto, destacaron tres factores entre los/las estudiantes como los causantes de mayor desmotivación: **el horario** de las clases por la noche, **la gramática** (considerada “difícil”) y **la falta de tiempo** para estudiar y hacer las tareas.

#### 4) ¿Las actividades desafiantes te producen ansiedad? ¿Por qué?

Aquí alumnos y profesora comparten la misma opinión de que lo que más puede provocar ansiedad son los proyectos. La profesora destaca que, a pesar de producir ansiedad, puede funcionar muy bien e incluso obtener muy buenos resultados. Los/las aprendices destacan que, a pesar de producir ansiedad, puede ser motivador al mismo tiempo.

La mayoría ha optado por “sí”, que producen mucha ansiedad (11 alumnos). No obstante, 5 alumnos confesaron que “no”, que no le producían ansiedad. Muchos apuntaron el proyecto como actividad desafiadora que produce más ansiedad.

De los que dijeron que sí les producen ansiedad tenemos a Juan, Ana, Margi Simpson, Pilar, Furilo, Jesús, Mari, K Tatal, Edu y Laura Ferrari. Juan y Mari han dicho que ya son personas muy ansiosas por naturaleza, así que una situación desafiante les aumenta la ansiedad. Mari confiesa que es muy tímida.

Edu, Margi Simpson y Furilo confiesan que las evaluaciones son situaciones desafiantes que le producen ansiedad. Edu se refiere a las pruebas sobre todo. Margi Simpson, Mari y Furilo mencionan los proyectos y actividades orales como provocadoras de ansiedad. No obstante, Margi Simpson y Furilo confiesan que, a pesar de ponerse ansiosos, esto es bueno, pues les confiere buenos resultados. Margi Simpson dice que, a pesar de todo, los proyectos siempre le hacen buscar más y más y así aprende cosas nuevas. Furilo también dice que a pesar de la ansiedad de los proyectos también se siente motivado con ello. Laura Ferrari dice que se pone nerviosa pues no le dedica mucho tiempo, así que le parece que no habla como debiera considerando el tiempo de estudio que lleva. En suma, le falta *autoconfianza*.

De los que respondieron “no”, algunos dieron explicaciones, mientras que otros dijeron tajantemente que no, como Ane y Tata. Vampira y Machado dijeron que, al contrario, las actividades desafiantes les motivan. Machado dice que siempre es bueno tener un desafío para comprobar sus límites. Comparte la misma opinión Guria, quien dice que le gustan las actividades con incentivo.

Lola dice que las actividades desafiantes tienen que tener un objetivo claro. Sugiere que hay que unir la práctica con la teoría, por ejemplo, si van a hablar, tienen que usar lo que han aprendido en la gramática.

Así se concluye que a la mayoría de los/las estudiantes les producen ansiedad las actividades desafiantes. Entre todos, tanto los que dijeron que sí como los que no, algunos destacan el aspecto positivo de la ansiedad, es decir, la ansiedad buena, pues les hace investigar más, aprender cosas buenas, examinar sus límites, es decir, que les motiva. Todo esto confirma la teoría de que Omaggio Hadley (*op. cit.*) que dice que “un cierto grado de tensión podría ser útil para el aprendizaje de idiomas”. No obstante, no denominó esta tensión como “ansiedad”. Krashen está completamente en contra de la “ansiedad buena” en la adquisición de lenguas. Oxford relaciona la ansiedad con otros

aspectos como la autoestima. Es lo que ocurre con Laura Ferrari, que, por no estar segura de sí misma en el dominio del idioma, se siente ansiosa.

**5) ¿Crees que el/la alumno/a tiene que esforzarse más en casa o más en clase para conseguir un buen desempeño como estudiante de español?**

La mayoría ha optado por ambos tanto en casa como en clase (8 alumnos), seguido del esfuerzo en clase (6 alumnos). Así, la minoría piensa que se debe esforzar más en casa (sólo tres alumnos).

De los que dijeron “en ambos” tenemos las siguientes opiniones: Ana, a pesar de haber optado por ambos, destaca que en clase es importante compartir los conocimientos con los de las demás personas y en casa se deben hacer investigaciones, buscar en otros sitios y otras fuentes de conocimiento y no atenerse sólo al libro. Furilo, Guria, Mari y Ane tienen opiniones parecidas; destacan que en clase los alumnos deben estar atentos al docente, participar de las clases y sacar las dudas para aprender y en casa se debe hacer una revisión de todo para obtener un aprendizaje mejor, preparándose para el examen.

De los que contestaron “en clase”, tenemos las siguientes respuestas: Juan dice que los alumnos deben esforzarse en clase siempre. No obstante, Juan comparte la misma opinión de Machado y Lola que dicen que deben esforzarse en casa si tienen tiempo disponible para ello, en sus casos específicos les resulta difícil por su trabajo. Margi Simpson dice que más “en clase” porque en casa no hay nadie para hablar con ella en español. Simba afirma que solo en clase pues dispone de la ayuda del profesor o de la profesora. Tata afirma que en clase es mejor pues el acento del profesor/a es un factor motivador, las palabras le suenan mejor.

De los que optaron por estudiar en casa para obtener una mejor actuación tenemos: Pilar que afirma que en clase no hay espacio suficiente para aprender, a veces. Pienso que se refiere al tiempo disponible para cada uno. Y en casa se estudia lo que le parece más importante y de mayor necesidad, además de poder revisar todo el contenido (lo mismo ha opinado Furilo) por disponer de más tiempo también.

Se llegó a la conclusión de que los/las estudiantes son conscientes de que para potenciar su aprendizaje del español es menester esforzarse tanto en clase como en casa. En clase, pues es un ambiente propicio para compartir y socializarse con los demás en la

lengua objeto y en casa porque se puede estudiar lo que se les antoje, repasar el contenido y así, por consiguiente, aumentar el nivel de auto confianza y seguridad a la hora de intervenir en las clases.

#### 6) ¿Qué tipos de tarea son para ti más motivadoras y cuáles te desmotivan más?

Entre las tareas más motivadoras, destacan las actividades centradas en la música, las películas y las actividades orales en tercer lugar.

Machado, Margi Simpson, Tata, Guria y Ane destacan las **actividades con música** como muy motivadoras para ellos, además de otras. Machado, Tata y Mari también destacan **las películas** o algo que no se limita solamente al libro didáctico. Pilar y Machado están de acuerdo en que cualquier actividad diferente puede motivar al alumno.

Lola, Ane, Edu y Laura Ferrari están de acuerdo en que las **actividades orales**, los debates y diálogos son las tareas más motivadoras.

Los demás alumnos han elegido cosas diferentes como motivadoras para ellos: Trabajos escritos y redacciones (Jesús y Mari), los ejercicios del libro (K Tatal), las tareas en grupo (Furilo), lectura de libros (Juan) además de otras dinámicas (Margi Simpson) y la práctica de la gramática (Lola).

De las actividades desmotivantes tenemos casi unanimidad (al contrario de la opinión de Lola), las **tareas gramaticales** o que envuelven gramática. Así lo afirman: Juan, Ana, Pilar, Jesús, K Tatal, Ane, Edu y Laura Ferrari. Algunos afirman que no les gustan o son muy pesadas. Jesús, al contrario de la opinión de Juan, afirma también que los libros le desmotivan. Ana destaca en especial las tareas de la gramática Uso.

Pilar, Machado y Tata destacan que se deben variar las actividades, no trabajar solamente la gramática, tareas repetitivas o seguir todo el contenido del libro, que hay que variar los estímulos, sugieren siempre trabajar algo diferente.

De respuestas diferentes tenemos como actividades desmotivantes: las redacciones (Lola), el día de la prueba (Furilo), las tareas que no ha comprendido (Simba), los debates en clase o los proyectos (Mari). Margi Simpson y Vampira afirman que ninguna tarea las desmotiva, quizás se refieran a las trabajadas en este CIL. Así como Guria que no se acordó de nada que la desmotive.

Como conclusión, se puede observar que en cuanto a las tareas desmotivantes casi todos apuntaron las actividades de gramática, sea la USO o cualquier actividad gramatical. De las motivadoras, gran parte de los entrevistados apuntaron las actividades sobre música y las actividades orales. Sin embargo, se observó que lo que puede ser motivador para uno es desmotivador para otro alumno como es caso de Lola pues, para ella, la práctica de la gramática es muy motivadora, al contrario de la mayoría. Para Lola las redacciones son desmotivantes y sin embargo, a Mari la motivan. Así como Juan y Jesús: para el primero leer libros es muy motivador y para el segundo los libros le desmotivan. Para Edu y Ane las actividades orales y debates son motivadores y para Laura Ferrari los debates son desmotivantes.

**7) ¿Cree que el/la profesor/a tiene que adaptar su metodología al estilo de aprendizaje de los/las alumnos/as o los/las alumnos/as deben adaptarse a la metodología del profesor/a?**

La mayoría opina que son ellos mismos quienes deben adaptarse al profesor/a (ocho alumnos). Sólo cinco han dicho que es el profesor o profesora quien debe adaptarse al alumnado y tres han dicho que ambos.

De los que han dicho que son los alumnos los que deben adaptarse al profesor/a tenemos: Juan, Margi Simpson, Furilo, Tata, Vampira, Mari, K Tatal y Ane. Juan dice que no obstante, las personas pueden ponerse de acuerdo. Margi Simpson dice que el profesor ya tiene más experiencia con su metodología. Furilo dice que los estudiantes están para aprender y el profesor da lo máximo que puede para enseñarles. K Tatal también cree que son los alumnos quienes deben seguir al profesor y no al contrario.

De los que han contestado que son los/las profesores/as los que deben adaptarse al estilo de aprendizaje de los/las alumnos/as tenemos: Lola, Pilar, Jesús, Guria y Edu. Lola opina que el profesor tiene que tener sensibilidad para saber en qué tiene dificultad el alumno. Pilar afirma que debería ser así pues unos alumnos tienen más dificultad que otros. Jesús afirma que son los alumnos quienes deben adaptarse a la metodología del profesor pues aquellos son la mayoría y si los alumnos no están aprendiendo será el profesor quien tendrá que cambiar su metodología. Edu dice que tiene que ser el profesor pues él no está dando clase para sí mismo sino para personas que tienen que ser motivadas a entender el contenido.

De los que han dicho ambos tenemos a Machado, Ana y Laura Ferrari. Machado está de acuerdo con Lola cuando dice que el profesor tiene que saber cómo va el grupo, es decir, tener “sensibilidad” para con el grupo según palabras de Lola y comparar un poco con el estilo de aprendizaje de cada uno. Ana dice que al mismo tiempo que los alumnos deben respetar el método, el profesor debe aceptar sugerencias y nuevas ideas de los alumnos que aportan cosas nuevas. Laura Ferrari opina que solo así se puede conseguir algo mejor.

Se concluye que de esta manera la mayoría de este grupo se mostró conforme a la metodología adoptada por el/la profesor/a excepto algunas excepciones. Lo curioso es que son los alumnos y alumnas más jóvenes los que han dicho que saben adaptarse a la metodología del profesor/a y los/las alumnos/as de más edad apuestan por la diversidad de estilos de aprendizaje.

#### 8) ¿Ya has pensado en abandonar el curso de español? ¿Por qué?

Las respuestas se encuentran divididas: nueve alumnos contestaron que “no abandonarían el curso de español” y ocho contestaron que “sí” por factores diversos.

La mayoría ha dicho que fue a causa de **la falta de tiempo** como Pilar, Tata, Ane y Edu. Pilar incluso añade que el horario también ha contribuido a eso. Otros han añadido que **no consiguen compaginar el curso de español con otros cursos** (Universidad, cursos preparatorios) como Lola, Edu y Tata, a pesar de que a Tata le gusta mucho el curso. Lola y Ane han puesto **el trabajo** o la posibilidad de encontrar uno como obstáculos a la continuación del curso. Furilo ha pensado en abandonar el curso de español pues para él, el inglés es más importante, por lo tanto, le gustaría cambiar de lengua y, por consiguiente, de curso. Laura Ferrari ha presentado un motivo “sui generis” sólo ha pensado en abandonar el curso de español cuando fue atracada una vez cuando venía a la clase, es decir, el horario. Juan ha contestado que el cansancio probablemente por el trabajo como motivo para abandonar el curso.

De los que dijeron que “no” muchos han destacado que les gusta mucho la lengua como Guria, Simba y Machado. Incluso Mari ha destacado que le parece una lengua muy bonita. Lola, K Tatal y Jesús comparten la opinión de que es un medio para conseguir un buen trabajo y cambiar de vida. Así como Vampira que opina que el español es muy importante en la actualidad. Ana tiene una autoestima muy alta pues dice que piensa siempre en seguir adelante en lo que empieza.

De los motivos por los que quieren continuar el curso destacan la afinidad con el idioma por sí mismo o por su belleza y la importancia del español actualmente para encontrar un buen trabajo o cambiar de vida.

Así es que la falta de tiempo, el trabajo o la imposibilidad de compaginar el curso de español con otros son los tres potenciales motivos principales para el abandono del curso, a pesar de que hay otros a ser destacados como el horario y la zona donde se encuentran y otros cursos simultáneos que hacen.

**9) ¿Qué estrategias crees que deben utilizar los/las profesores/as para motivar a los/as alumnos?**

Para contestar a esta pregunta, al ser las respuestas parecidas, las agrupamos por similitudes:

**1er. Grupo** (Lola, K Tatal y Jesús): Afirman que actividades lúdicas, dinámicas y de carácter cinético son estrategias que deben considerarse como motivadoras.

**2º. Grupo** (Furilo, Lola, Ana, Vampira, Laura Ferrari y Tata): los profesores deben utilizar más *las películas y los vídeos* como estrategia motivadora dentro o fuera de la clase.

**3er. Grupo** (Tata, Laura Ferrari y Ane): destacan como estrategias de aprendizaje los debates, diálogos y conversaciones (estrategia afectiva social –Oxford –) propuestos por los profesores/as.

**4º. Grupo** (Simba y Pilar): se deberían preparar actividades fuera del contexto del aula como tareas relacionadas con el cine y a la música (estrategia afectiva).

**5º. Grupo** (Guria y Lola): reiteran que actividades con música y canciones deberían ser más utilizadas por los profesores.

**6º Grupo** (Ana y Mari): piensan que la amistad entre docente y estudiante es una estrategia que también debe ser considerada como motivadora, además de otras.

**7º. Grupo** (Machado y Edu): el estudio de la cultura y de las costumbres hispánicas deben ser los grandes factores motivadores para el alumnado.

**8º. Grupo** (Juan y Lola): opinan que todas las estrategias usadas en el Centro de Estudios son muy buenas.

Estas respuestas demuestran que los encuestados clasifican las estrategias como “actividades” empleadas por los/las docentes. Es decir, aún sin advertir la complejidad para definir el concepto de estrategia, lo relacionaron conscientemente con “actividades”. Por otro lado, cabe destacar la respuesta particular de Mari que ha resaltado el sentido del humor del profesor, un recurso apuntado por Rebecca Oxford (1990) también para reducir la ansiedad y la de Margi Simpson, que insinúa que la automotivación es la clave propulsora para el aprendizaje al creer que quien sólo estudia su propia lengua, no tiene posibilidades de progreso en la vida. Es decir, la estrategia sería el estudio del idioma en sí y lo que puede proporcionar su dominio (motivación extrínseca). En suma, películas, vídeos, juegos y dinámicas fueron apuntados como los preferidos entre este grupo de estudiantes como “actividades” más motivadoras.

#### **10) ¿Qué es para ti un error de enseñanza?**

Para esta pregunta no hubo unanimidad en las respuestas o grupos de respuestas parecidas. Cada cual ha apuntado un aspecto negativo que han observado en sus docentes, incluso algunos no supieron contestar.

No obstante, para Machado y Edu un error de enseñanza es la “imposición” por parte del profesor bien de sus ideas, bien de su estilo de enseñanza.

Guria, Tata, K Tatal y Ane no saben en qué consiste “un error de enseñanza”. Juan nunca ha percibido esto pues cree en la eficacia de los métodos utilizados.

De las demás respuestas podemos destacar la de Lola que dice que un “error” de enseñanza” es cuando el profesor ignora las dudas de los/las alumnos/as o no hace caso a sus problemas. Laura Ferrari apunta que es cuando el profesor o profesora “no hace nada” debido a que sus métodos no son aceptados.

Podemos agrupar las respuestas por tipos de errores. De los errores de orden afectivo-didáctico en la visión de los/las estudiantes tenemos: la falta de interacciones entre docentes y estudiantes (Simba), cuando el/la profesor/a habla a voces ofendiendo al alumno (Furilo), cuando el profesor no consigue percibir si los alumnos o alumnas están aprendiendo o no (Ana), cuando el docente no sabe transmitir el contenido (Mari) y, finalmente, cuando el profesor no motiva al alumnado por cansancio o falta de interés (Pilar).



De los errores de orden académico tenemos: cuando el profesor no cumple con el contenido o no profundiza (Jesús), cuando el/la docente contabiliza en notas todo lo que su estudiante hace y no destaca que “aprender” es más importante que las notas.

**11) ¿Además de las estrategias de aprendizaje que has marcado en el cuestionario utilizas otras?**

Esta pregunta se refería a otras estrategias personales por ventura descubiertas o utilizadas por los/las estudiantes que no fueron previstas por el/la docente. Los que afirmaron que no tienen otra estrategia han sido la mayoría (10 alumnos). Los que dijeron que sí que tienen otras estrategias, muchas veces han repetido las estrategias marcadas en el cuestionario. Estos resultados demuestran que no hay mucha creatividad en el autoaprendizaje de los/las estudiantes.

Simba, Furilo, Guria, Vampira, Ane y Laura Ferrari han afirmado tajantemente que “no”, no tienen otra estrategia de aprendizaje diferente de las que ya han marcado en el cuestionario. K Tatal dice que sólo utiliza el libro y la gramática, nada de diccionarios ni nada.

Jesús, Tata y Mari han propuesto estrategias ya marcadas en el cuestionario como estudiar en horas extras, suponer el significado de una palabra por el contexto y uso del diccionario.

Para muchos, la “lectura” es una estrategia para ampliar el vocabulario, como han dicho: Ana (leer diccionarios, correos electrónicos, páginas *web* y otras curiosidades); Edu (leer cosas diversas); Lola y Margi Simpson (leer libros); Pilar (libros y revistas); y Machado (hacer investigaciones). Lola destaca el hecho de plantearse una meta, un objetivo, como en su caso era el de viajar a Buenos Aires, conocer otras culturas, etc. (motivación extrínseca “conseguir una recompensa”): su estrategia es la automotivación. Juan y Lola coinciden cuando han dicho que ver películas es una estrategia que no habían marcado en el cuestionario. Juan destaca también el hecho de oír música. Lola destaca el hecho de tener un objetivo como el suyo: viajar a Buenos Aires, conocer otras culturas. Su estrategia es de automotivación más que de aprendizaje.

**12) ¿Qué opinas de la metodología del Centro de Lenguas?**

En esta pregunta hubo unanimidad en las respuestas, es decir, todos han dicho que les gusta la metodología del Centro de Lenguas, que les parece buena o creen que es buena por motivos diversos.

Juan, Simba y Mari han dicho simplemente que les gusta la metodología o que es buena. Tata además ha dicho que ha estudiado en otros centros y que la metodología del CIL le parece buena.

Machado dice que le está gustando ya que los profesores son buenos, dinámicos, cada uno haciendo lo mejor que sabe hacer.

Lola dice que con el presupuesto que recibe el CIL lo hacen muy bien y que le gusta que cambie de profesores, que aporten cosas nuevas, vídeos, etc.

Ana dice que le gusta el libro, las actividades y los profesores. Lo único que no le gusta es la gramática Uso por ser muy repetitiva y nada creativa.

A Margi Simpson le encanta pues tiene gramática, conversación y puede resolver las dudas.

Pilar dice que es buena pero debería haber más actividades motivadoras como libros, películas, dictados, casetes y más conversación.

Furilo dice que las metodologías son eficaces para el aprendizaje de los alumnos del CIL.

Jesús dice que es una buena metodología pues todos elogian el CIL y los/las docentes. Pero se queja de que hay algunos profesores a los que no les importa mucho el contenido y que no profundizan en él.

Guria dice que es buena pero confiesa que como es barato hay alumnos, especialmente los tributarios, que no ponen mucho interés y no se interesan por aprender y ella se siente perjudicada por los que no toman el curso con la misma seriedad que ella.

K Tatal destaca la existencia del aparato de sonido y el vídeo que le gustan tanto.

Ane considera la diversidad de recursos y materiales y los muchos años de curso como un factor bueno.

A Laura Ferrari le encanta el CIL, le gustan mucho los profesores, las secretarias y la metodología.

A pesar de que las razones sean muy diversas están de acuerdo en un punto: a todos les gusta este Centro de lenguas de Brasilia.

**13) En tu opinión ¿cómo debe ser el/la profesor/a de español ideal y como debe ser el/la alumno/a ideal?**

Pilar, Guria y Jesús comparten la misma opinión al contestar a esta pregunta cuando dicen que el/la profesor/a ideal es aquel (o aquella) al que le gusta mucho la lengua, la cultura, la geografía, no sólo la gramática, que sabe hablar con el alumnado, elegir tareas interesantes.

Ana, Tata y Laura Ferrari están de acuerdo cuando dicen que el/la profesor/a ideal es aquel (o aquella) que sabe oír a sus estudiantes, que tiene tiempo disponible para resolver sus dudas, incluso después de la clase, buscando saber qué pasa. Ana añade que es aquel que sabe empezar una conversación, tornarla activa, ser creativo.

Simba, Ana y Vampira están de acuerdo en que el/la profesor/a ideal es aquel /aquella que tiene paciencia con sus estudiantes respetándolos. Margi Simpson confiesa que los profesores son siempre muy buenos, quizás se refería a los del CIL.

Mari y Pilar comparten la opinión de que el profesor debe ser divertido, motivador y saber cómo despertar esta motivación, estimulando a los/las estudiantes a que hagan las tareas. Juan cree que el/la profesor/a ideal debe llevar en serio su trabajo así como el/la alumno/a ideal. K Tatal cree que el/la profesor/a ideal es aquel (o aquella) que tiene éxito en su trabajo. Edu cree que es aquel (o aquella) que debe intentar sentir lo que sus estudiantes deben hacer y Ane dice simplemente que es alguien que enseña al alumno.

Con relación al alumno/a ideal tenemos las siguientes consideraciones: Pilar y Guria comparten la opinión de que el alumno ideal es aquel al que le gusta la lengua, que se identifica con ella o que le gusta estudiarla.

Laura Ferrari y Margi Simpson también coinciden cuando dicen que el/la alumno/a ideal es aquél (o aquella) que conversa con el profesor sobre sus dudas y trabajos durante las clases.

Lola, Ana, Jesús, Simba y Tata creen que el alumno ideal es aquél que estudia en casa y en clase, que se esfuerza por aprender, que viene a las clases, hace las tareas, trabajos, que participa, que se interesa por la cultura –en este sentido están de acuerdo con las respuestas de la profesora–; es decir, el/la estudiante que cumple con la mayoría de sus obligaciones.

De las opiniones muy diferentes tenemos: K Tatal, que dice que el alumno ideal es aquel que es comprensivo para con el profesor (que lo considera como persona). Edu cree que es aquél que está dispuesto a dar lo mejor de sí en clase. Y Machado cree que el alumno ideal es el que se siente motivado y se automotiva para hacer las tareas y practicar la lengua.

Sólo K Tatal, Machado, Pilar y Guria han considerado cualidades humanísticas y variables afectivas como el hecho de que el profesor debe ser motivador, divertido (que sabe usar el humor como estrategia), que sepa escuchar a sus alumnos, que sea servicial, que se preocupa por los estados de ánimo de sus estudiantes. Así, consideran que es más importante que los profesores y profesoras dominen las variables afectivas que el alumnado.

**14) ¿El/la buen/a profesor/a debe preocuparse con cada alumno individualmente o con la colectividad del alumnado?**

La mayoría ha contestado que el/la profesor/a debe preocuparse por la colectividad del alumnado (ocho alumnos). Sólo cinco han confesado que debe preocuparse con cada uno individualmente. Y tres han dicho que ambos.

De todos los que han dicho que el/la profesor/a debe preocuparse por la colectividad, muchos han hecho salvedades. Machado, Furilo y Guria tuvieron respuestas parecidas y han dicho que a pesar de que el profesor se preocupa prioritariamente por la colectividad, debe conocer las limitaciones y dificultades de cada uno intentando solucionar sus dudas y que algunos merecen un tratamiento especial.

K Tatal, Ane, Edu y Jesús han apostado 100% por la colectividad, sin restricciones. Tal vez no hayan comprendido lo que es “preocuparse por cada uno individualmente”, como Jesús que ha dicho que si no fuera así los demás no aprenderían y Edu que ha dicho que la clase es un “todo” y no cada alumno individualmente.

De los que confesaron que el profesor (o profesora) debe preocuparse por cada alumno individualmente, Pilar, Mari, Simba y Vampira justificaron su elección con respuestas parecidas. Dijeron que el profesor debe ayudar al alumno que tiene dificultades pues cada alumno necesita atención individual por parte del docente. Tata ha confesado que hace mucho tiempo que esta atención individual no ocurre.

Los que optaron por ambos, tanto individual como colectivamente, tuvieron también respuestas parecidas. Lola ha dicho que el profesor o profesora no debería

centrarse tanto en la individualidad ya que esto perjudicaría la “buena marcha de la clase” porque las personas son muy diferentes y que el trabajo del profesor o profesora sería el de percibir estas diferencias, pero de forma general. Margi Simpson ha comprendido la pregunta de la siguiente manera: individualmente (resolver las dudas) y colectivamente (promover la conversación en clase). Laura Ferrari ha optado por ambos pero en realidad prefiere la colectividad y cree en la unión de los/las alumnos/as, pues hacen las cosas mejor juntos que individualmente, a pesar de que debe atender a cada uno individualmente.

Juan tiene una opinión *sui generis* pues dice que a pesar de que muchos profesores se preocupen por cada uno individualmente, la mayoría no tiene tiempo para eso, entonces su única salida sería la colectividad. Lo que me hace concluir que ha optado por ambos estilos.

Tras el resultado de la entrevista y por el tipo de justificación que han dado, creemos que los alumnos y alumnas no han comprendido en realidad lo que es “preocuparse individualmente” y lo que es “preocuparse por la colectividad”. Tememos que hayan confundido “preocuparse individualmente” con “privilegiar a unos y menospreciar a otros”, lo que no sería una actitud correcta, pues en el fondo a todos y a todas les gustaría un tratamiento especial. No obstante, la visión de formar parte de un grupo, de unión y todos los privilegios que esto puede ofrecer es más fuerte.

**15) ¿Según tus criterios cual sería el orden de habilidades a desarrollar: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión lectora o la comprensión auditiva?**

Las respuestas fueron muy diversas y justificadas de manera diversa también. Podemos agruparlos por respuestas parecidas. Muchos de los/las aprendices han coincidido en que la expresión oral y la comprensión auditiva deberían ser las primeras destrezas para ser desarrolladas. Así lo han dicho: Juan, Machado, Margi Simpson, Pilar, Jesús, Tata, Ane y Edu. También han aportado motivos interesantes. Machado, Pilar y Margi Simpson creen que deben oír primero para después hablar, pues si uno oye bien va a hablar bien también. Juan ha dicho que primero viene la expresión oral y la comprensión auditiva, pues la comprensión auditiva es más difícil, por esto tienen que practicar más, además, los nativos hablan muy rápido y el profesor tiene la oportunidad de hacer observaciones sobre alguna palabra que el/la estudiante tenga

dificultad. Jesús dijo que si uno habla, está oyendo los errores que uno mismo está cometiendo. Tata tiene una opinión contraria a la de Pilar. Cree que primero hay que saber hablar y, sabiendo hablar, saber escuchar. Pilar ya cree que si uno no comprende no va a entender lo que la otra persona está hablando por más que consiga hablar muy bien. Edu cree que la expresión oral es más directa y es lo que hace que los alumnos se familiaricen con la lengua. Furilo sólo apunta la comprensión auditiva, pues piensa que esta sirve para entender una película. Guria también apuesta por la expresión oral en primer lugar pues le gusta mucho hablar y cree que es muy importante. Simba también comparte la misma opinión. Así, Vampira, Simba y Guria también creen que la expresión oral debe venir en primer lugar, seguida de las otras.

Los demás alumnos tienen opiniones diversas que no pueden ser agrupadas. Lola dice que para el público brasileño es más fácil comprender auditivamente por lo que no debe ser una prioridad. Cree que es mejor que se practique la expresión escrita y la expresión oral en primer lugar.

Ana, Mari y Laura Ferrari comparten la misma opinión cuando dicen que debe venir primero la comprensión lectora por razones diferentes. Ana piensa que es lo que abre las puertas para todo lo demás. Mari dice que se debe partir de lo más fácil hacia lo más difícil y Laura Ferrari cree que se tiene que leer mucho, practicar mucho antes de conversar con cualquier persona. K Tatal ha dicho que no tiene preferencia por ninguna, que todas son igual de importantes, sin ellas no se podría aprender.

Muchos alumnos han dicho cosas muy interesantes, como Pilar que considera que la comprensión lectora sirve para leer los carteles de los países adonde que pueda viajar el estudiante y Tata cree que la comprensión lectora se usa menos.

Otros han puesto la expresión escrita como última habilidad para ser desarrollada. Así lo han puesto Machado (pues es más aburrida y no se va a usar tanto), Margi Simpson, Pilar y Laura Ferrari. Esto demuestra que los/las aprendices tienen conciencia de lo que en la práctica es más importante para un hablante de español como lengua extranjera y lo que se usa menos. ¿Cuándo va un hablante de ELE a escribir en esta lengua aunque sea en un contexto de inmersión? Si no ejerce ningún trabajo intelectual, en contadas situaciones. Ahora, la expresión oral y las demás las utilizará todo el tiempo para la comunicación cotidiana “de supervivencia”. Estas respuestas demuestran lo que ya habían dicho que tienen como objetivo: estudiar español para viajar o vivir en los países de habla hispana.

**16) ¿En qué momento te sentiste mal, incómodo, o amenazado durante este semestre?**

Gran parte de los/las aprendices (siete) han dicho que esta situación no ha ocurrido. No obstante, Juan, Tata y Pilar comparten la misma opinión. Apuntan **el cansancio** como principal factor de su malestar o molestia. Juan ha apuntado, además, **la falta de tiempo** y Pilar confiesa que se sentía mal porque **la profesora no la comprendía**. Guria, Furico y Mari apuntaron las evaluaciones como factor amenazador. Entre las evaluaciones Furilo ha destacado el proyecto como elemento amenazador. Jesús se sintió incómodo cuando tuvo que cambiar de horario pues vino del turno de la tarde y temía no adaptarse. Laura Ferrari dice que se siente mal cuando la profesora hace una pregunta y ella no la comprende y se queda sin saber por factores emotivos, en su caso, la timidez. Ane y Machado apuntaron **el trabajo** como factor causante del mal-estar por tener que compaginarlo con el curso.

De todas las respuestas hay que destacar la de Lola: nos relata una dinámica que la profesora ha empleado al principio del semestre y que no ha funcionado y esto le ha provocado nerviosismo y malestar. Así nos relata:

*Lola: Ahm, hay una clase en el empiezo que la profesora nos pidió que nosotros hiciésemos una frase, una sentencia y pasásemos al colega de nuestro lado, ¿si?, entonces los colegas empezaron a escribir cosas que a mí no me gustó nada y yo pensé que, ¿qué yo estoy haciendo acá?*

*Entrevistador: ¿Cosas como qué?*

*Lola: Yo pensé que fue un, desres(-) desrespecho con la profesora, y escribieron unas cosas, muy malas que no tenían neñún(-) ningún sentido. Entonces el objetivo de, del chiste que era hacer hacer una historia en que cada uno escribiría un poco se quedó una historia sin sentido y un poco agresiva, yo pienso. A mí no me gustó esta clase yo me quedé un poco nerviosa, pero fue en el empiezo, entonces, ahora está mejor.*

*Entrevistador: Después nada más...*

*Lola: Después yo pienso que algunas personas no tienen el mismo, eh, el mismo objetivo que nosotros, entonces si hacemos un trabajo que es bueno, que intentamos hacer algo que ayude a los otros colegas, que ayude a nosotros, las personas, algunas personas se quedan mirando así, “¿qué piensan estas chicas? quieren hacer, quieren ser las más dedicadas de la clase”, entonces es un poco... incomoda un poco las otras personas esto, no es el padrón.*

Lo que ha dicho ahora es curioso pues anteriormente ha apuntado el juego como estrategia que los profesores deben utilizar para motivar a los alumnos y alumnas. Luego lo apunta como causante de nerviosismo en caso de que no funcione.

Así concluimos que el 38% de los/las aprendices no tuvieron problemas emocionales durante las clases. El 46% apuntaron prioritariamente factores como el cansancio, el trabajo y las evaluaciones como los más amenazadores o causantes de malestar durante las clases. Los otros 16% destacaron factores diversos, entre ellos, las dinámicas que no han funcionado y que provocaron nerviosismo.

### 17) ¿Te gusta estudiar gramática? ¿Por qué?



**Gráfico 12: Aptitud para estudiar gramática**

Este resultado representa el gran desprestigio que el estudio de la gramática tiene entre los/las aprendices. También demuestra que el 55% de ellos/as prefieren aprender la lengua de forma deductiva sin dar tanta importancia a la gramática y el 38% de manera inductiva.

Machado, Juan y Ane están plenamente de acuerdo cuando dicen que la gramática es un libro pesado, aunque importante. Simba y K Tatal la creen difícil a causa de los verbos.

Machado, Edu y Laura Ferrari la comparan con la gramática del portugués pero con opiniones diferentes. Machado cree que estudiarla es bueno pues así se puede apreciar también la gramática del portugués. No obstante, Edu y Laura Ferrari creen que estudiarla les hace recordar la gramática del portugués que tampoco les gusta.



Tajantemente Jesús no ve relación alguna entre la gramática y el hecho de aprender un idioma. Cree que para aprender de verdad, uno tiene que hablar, cometer errores, corregirse, es decir, de manera deductiva.

Tata, Mari y Ana al contestar a la pregunta se referían a la Gramática USO pues no les gustan los ejercicios muy repetitivos.

De los que contestaron que les gusta, tenemos a Lola, Margi Simpson, Pilar, Furilo, Guria y Vampira. A Lola le gusta cuando se estudia la gramática para “la práctica”. Reconoce que es importante para hablar y escribir correctamente. Pilar cree que es importante cuando se va a hacer una prueba de concurso o exámenes de selectividad y tampoco es la parte que más le gusta del aprendizaje del idioma. Furilo y Vampira dicen que le gusta pues le ayuda a no cometer errores y a aprender español más correctamente. Guria dice que le gusta porque cree que es importante para no quedarse confusa principalmente con los verbos. Margi Simpson tiene una opinión poco común con relación al aprendizaje del español. Dice que le gusta pues es por medio de ella que se ve la lengua “de verdad” como es. Esta alumna deposita demasiada importancia en la gramática como si el alumno que la dominara fuera muy competente lingüísticamente en la lengua que se ha propuesto estudiar, en este caso, el español.

### **18) ¿Cuál es el nivel de importancia de la gramática en las clases de ELE?**

Las respuestas dadas por los/las aprendices no están de acuerdo con la cuestión anterior.

Ana está de acuerdo con Simba cuando dice que es importante pero no fundamental o indispensable. Incluso Ana añade que en un curso debe haber por lo menos un 25% de gramática pues cuando un extranjero viene a Brasil no quiere aprender la gramática brasileña, sino hablar con las personas, y lo mismo les pasa con ellos.

Tata y Mari siguen de acuerdo en que es importante estudiar gramática, pero no les gusta la que se ha adoptado, ni su tipo de ejercicios que no tienen nada que ver con los vistos en el libro VEN. Y Mari añade que muchas veces son rápidos y fáciles.

Edu y Juan, a pesar de que no les guste, reconocen que es importante o muy importante. Incluso Edu sugiere que la gramática debe ser dada de una manera más divertida.

Lola piensa que la gramática debe tener un nivel máximo de protagonismo pues sin ella no se conseguiría nada. Pilar, Furilo y Vampira están de acuerdo en que es muy importante para que se hable todo correctamente. Guria dice que la importancia que el CIL da a la gramática es buena. Jesús confiesa que es importante a la hora de hacer las pruebas.

K Tatal dice que es buena e importante pero muy difícil y que todos deben estudiarla. Ane dice que el estudio de la lengua enriquece. Laura Ferrari dice que el alumno que sabe entender la gramática puede dominar el mundo y que independientemente si les gusta o no, hay que saberla. Machado cree que es el origen de todo y dice que es importante tener conocimientos gramaticales, no sólo de conversación.

### 3.3.2 Entrevista con la profesora (P1)

Al contestar a la pregunta: **“Cuándo te sientes desmotivada, ¿qué haces para automotivarte?”**, la profesora dijo que una de las estrategias que utilizaba para automotivarse es el propio hecho de motivar a sus estudiantes, que se animen. Así estaría motivándose a sí misma. Lo que la desmotiva es cuando da clases y clases y sus estudiantes siguen igual, pues no le gusta que ellos/ellas se queden desmotivados/as. Según ella, puede hacer de todo para motivar a sus alumnos hasta gritar. También confiesa que falta “orientación” para el profesorado. Dice que lo bueno sería que tuvieran un tipo de reciclaje. Cree mucho en la eficacia de las dinámicas, que es lo que más puede motivar a alumnado y profesorado y que lo ideal sería buscar una dinámica para aquel contenido específico como una dinámica para los verbos, una dinámica para el cuerpo, etc. Cree sumamente en el uso de dinámicas con vídeo, oral, escrito, todo, trabajando con todo esto en las cuatro destrezas. Apuesta por el uso del humor también. Dice que al mismo tiempo que el/la docente debe trabajar con el libro, debe trabajar con el vídeo, escuchar algo, pues una cosa estaría ligada a la otra.

Al contestar a la pregunta: **“¿Qué es lo que más te desmotiva al enseñar el español?”**, dice que el primer factor desmotivador es el sueldo de los profesores. No obstante, confiesa que en el Centro de Lenguas no se siente muy desmotivada, pues se siente amparada por una buena estructura, buenos materiales, acceso a Internet, a la tele, al vídeo, todo esto lo considera muy importante, lo que lo diferencia de las escuelas. También dice que con este soporte el profesor puede trabajar mucho, pero lo que falta, a

veces, es tiempo para preparar tantas cosas. Incide en el punto de que lo que le desmotiva es la falta de dinámicas y reciclaje pues a veces el profesor busca, busca y no consigue y esto puede provocar frustración.

Al contestar a la pregunta: **“¿Crees que las actividades desafiantes producen ansiedad en los/las alumnos/as?”**, dice que lo más desafiante en el Centro de Lenguas son los proyectos. Dice que cuando los/las alumnos/as quieren, pueden hacer cosas buenísimas. No obstante, cuando están desmotivados todo lo contrario. Para ella, hay que tener creatividad. Destaca incluso las realizaciones de sus alumnos en términos de proyectos. Unos hablaron de Che, otros con marionetas hicieron teatro, otros hablaron sobre Picasso e hicieron un análisis crítico de su pintura, como si estuvieran visitando un museo. Afirma que esto es bueno para el profesor. Además, puede provocar competencia entre los/las estudiantes, unos queriendo sobrepasar a otros. Aconseja que el profesor fomente esta competición pues es una cosa saludable.

Al contestar a la pregunta: **“¿Crees que el alumno o la alumna tiene que esforzarse más en casa o más en clase para obtener un buen desempeño como estudiante de español?”**, dice que en ambos, que en clase es bueno pues tiene al profesor y a los compañeros y en casa es importante pues tiene que nutrir la educación. También habría que considerar que los/las alumnos/as no están en contexto de inmersión y que sólo hablan español en las clases, entonces habrían que dedicarse más. Además, hay hoy en día otros recursos como Internet, periódicos, la radio. De este modo, si este alumno quiere, consigue desarrollarse así como en la clase. Y añade que los demás también tienen que participar.

Al contestar a la pregunta: **“¿Qué tipos de tareas son para ti más motivadoras? ¿Cuáles desmotivan más a los/as alumnos/as?”**, dice que lo que más desmotiva a los/las alumnos/as es el gran monstruo de la gramática. A veces las tareas de casa pueden desmotivarles mucho, pero considera que hay que hacer práctica hasta con la lengua materna, hay que hacerlo. Cree que las tareas también tienen que motivar a los/las alumnos/as. Tareas con dibujos, con historias graciosas. Tareas que van a desarrollar vocabulario, cosas conocidas. Entonces es fantástico.

Al contestar a la pregunta: **“¿Crees que el/la profesor/a tiene que adaptar su metodología al estilo de aprendizaje de los/las alumnos/as o los/las alumnos/as deben adaptarse a la metodología del profesor/a?”**, dice que cree que debe haber un equilibrio, que ni uno, ni otro. Dice que el equilibrio es lo mejor. También dice que

habría que considerar la gente para la cual se da clase. Y que los/las alumnos/as también habrían que considerar al profesor pues este aplica metodologías que son estudiadas y ya fueron aplicadas y cree que ellos/as tienen que aceptar esto. No obstante, los profesores también tienen que oír: mira esto no nos gusta, esto es aburrido. No obstante, lo otro es fantástico, es muy bueno. Cree que lo mejor está en el equilibrio.

Al contestar a la pregunta: **“¿Qué es para ti un error de enseñanza?”**, la profesora se considera muy crítica consigo misma y con la gente. Siempre piensa en cómo ha aprendido el idioma, lo que la enamoró del español y no del inglés. Confiesa que tuvo profesores de inglés que la dejaron con traumas y que tenía un problema terrible para aprenderlo. Entonces se pregunta: *“¿es esto que quiero de mi vida?, ¿quiero convertirme en ‘traumatizadora’ de la lengua?”*. Dice que quiere cambios, entonces tiene que buscarlos. Afirma que para aprender inglés va a buscar a un psicólogo y hacer una regresión o algo así. Cree en una forma más tranquila de dar clases, una forma que no traumatiza a la gente. Dice que a veces los/las alumnos/as comentan: *“las clases de español es una diversión”*. Y cuando pregunta con sencillez: *¿por qué diversión?* Contestan que porque estudian con mucho placer que están enamorados (de la lengua). También afirma que siempre busca aclarar con sus alumnos qué tipo de “diversión” es esta, qué quieren decir. Dice también que da clases en una empresa en la que los estudiantes trabajan ocho horas en un ambiente de paredes y piso de color amarillo claro. Entonces su estrategia es buscar un tipo de diversión, que las personas salgan de allá contentas, dice que ellos se ríen a carcajadas pero aprenden. Entonces, en poco tiempo aprenden pero con mucha curiosidad. Dicen que las clases son como una terapia. Esto es bueno, envían *emilios* diciendo: echamos de menos las clases, nos acostumbramos. Como empiezan a trabajar sólo a las diez tienen que levantarse más temprano, a las ocho. Entonces, son días que vienen más temprano. Pero vienen felices. Estas son sus creencias sobre la educación, quiere una educación sin traumas, que la gente se sienta feliz aprendiendo el idioma, que se enamore y que viva por el idioma.

Al contestar a la pregunta: **“¿Qué opinas de la metodología del Centro de Lenguas?”**, cree que se debería cambiar el material (libro) por otro. Dice también que hay un montón de cosas para considerar, hasta económicamente. Aconseja que habría que buscar otro tipo de evaluación pues cree que los/las alumnos/as pasan al nivel siguiente con muchas deficiencias... Dice también que podría haber más material de

estudio. Incluso confiesa que si tuviera un hijo no iba a ponerlo en un colegio privado jamás, que iba a ponerlo en un Cil. Dice que es un curso más largo pero que está bien.

Al contestar a la pregunta: **“¿En tu opinión cómo debe ser el/la profesor/a de español ideal y cómo debe ser el/la alumno/a ideal?”**, dice que desearía ser una profesora de español ideal: una persona tranquila, consciente, además de una “educadora”. Opina que hay que trabajar todos los sentidos. Para ella, un profesor (o profesora) de español ideal es una persona simpática y graciosa a la vez, pero responsable y consciente de su papel, de sus obligaciones, de sus derechos y de sus deberes. Y el alumno ideal es aquel que tiene muchas ganas de aprender, que quiere explotar al profesor, aquel se enamoró de esta lengua y que tiene ganas de aprender pero no sólo ganas de aprender sino de participar, de desarrollar la clase también.

A contestar a la pregunta: **“¿El/la buen/a profesor/a debe preocuparse con cada alumno o alumna individualmente o con la colectividad del alumnado?”**, dice que cree mucho en el equilibrio y que si el profesor puede trabajar con un número reducido de gente es bueno pues el tratamiento será más individual. Hay que preocuparse individualmente, sin olvidarse de la colectividad. Cree que todos aprenden de la misma manera pero con distinciones. Cuenta que cuando estaba dando clases para el básico los errores eran los mismos. Todos tenían los mismos errores. Llegó a la conclusión de que estaban siguiendo juntos. Este hecho le pareció fenomenal pues todos eran distintos pero los errores eran increíblemente iguales.

A contestar a la pregunta: **Según tus criterios ¿cuál sería el orden de habilidades a desarrollar: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva o la comprensión lectora? ¿por qué?**, dice que esto depende del nivel en que estén pues los del básico necesitan escuchar, hablar y leer. Ellos necesitan oír a los profesores, oír, escribir y leer. Aunque sea muy parecido, es otra lengua. Siempre incide: hablen, es portuñol pero después no. Después los profesores están allí para sacar los errores. En el intermedio, la gente tiene ganas de leer cosas distintas con vocabulario distinto. Hablar de cosas distintas y así va de intermedio a avanzado, habría que tener una inmersión mayor en la lengua.

Al contestar a la pregunta: **“¿Para ti cuál sería el nivel de importancia de la gramática en las clases de ELE?”**, dice de uno a diez, cinco.

Al mencionar que los/las alumnos/as en las entrevistas comentaron que nos les gustaba la gramática Uso, le pregunté si tenía alguna sugerencia para solucionar aquel

problema y dijo que sería buscar materiales alternativos, sacar fotocopias y de otros ejercicios para completar, montar o buscar un libro que los tenga. Opina que la gramática es necesaria. Lo que pasa a veces es que a los/las alumnos/as no les gusta la gramática de su propio idioma. Por esto cree que ha sido un desarrollo traumatizante. No obstante, está la cuestión de que los estudiantes de esta generación no quieren ponerse a estudiar, no quieren estudiar.

Al preguntar **“¿Cuál es tu opinión con relación a la gramática Uso?”**, contesta que es buena cuando se trabaja con lo que se saca del libro de texto y, a veces, hay muchos ejercicios, son muy aburridos para corregir, quizá algo con menos ejercicios tal vez.

Al contestar a la pregunta **“¿Qué opinión tienes sobre tu propia formación como estudiante de español y sobre los/las profesores/as y traumas?”**, dijo que estudió con libros estructuralistas de español y se pregunta: **“¿Cómo se forma un profesor o profesora con libro estructuralista, tantos ejercicios para dar clases?”** Dice que ahí está la causa de su “hambre” por metodologías, de didácticas, de dinámicas pues su formación fue muy estructuralista y tenía necesidad de esto. En todos los cursos que hace, la gente tiene dinámicas buenas, estrategias para ver como se puede usar esto en clase. Dijo también que pasó por los manuales: “Español 2000”, “Hablar español” y un poco de “Cumbre”.

Al contestar a la pregunta **si sintió algún choque al formarse bajo un método estructural y dar clase con un método comunicativo**, respondió que no sabe si la palabra es desequilibrio. Sintió felicidad pues iba a comunicarse con la gente. Entonces, tenía que sentarse y programar, estudiar. No sabía cómo iban ellos a aceptar esto, pero fue un choque.

Al contestar a la pregunta **si además de trabajar en el Centro de Lenguas trabajaba en otra escuela**, responde que daba clases en la Escuela de Lenguas de la Universidad, en empresas y también clases privadas.

Al contestar a la pregunta si comparando los lugares en que trabaja con el Centro de Lenguas, **¿qué diferencias podría señalar?**, dice que el Centro de Lenguas tiene una buena estructura, una estructura más específica. Dice que la metodología y los materiales didácticos son distintos además del tiempo. Comenta que en el Cil, el alumno se queda seis años y medio estudiando español y en la universidad, lo máximo, cuatro. Entonces, si es más rápido el curso, se ven los resultados más rápidamente.

Al contestar a la pregunta de **cómo considera el grupo objeto de la investigación de una manera general**, afirma que son alumnos que se han desarrollado, que tienen una buena base de español, además de tener sed de conocimiento, de oír, de ver películas, de vivir la lengua. Cuando ven una película quieren mirar las expresiones, oír, vivir. Quieren desarrollar la lengua y tienen ganas de esto, de tener estrategias para hablar. Le pregunté si era un buen grupo y dijo que sí que los mejores trabajos eran los de ellos.

Al contestar a la pregunta: **¿Y afectivamente cómo los considerabas?**, apunta que tiene cariño por todos, igual. Opina que lo de ser profesor es terrible, pues se desarrolla un tipo de cariño, fraternal, maternal. Confiesa que los considera mucho y se puso triste cuando supo que no iba a continuar con ellos el semestre siguiente. También es terrible pues padecen de un mal psicológico, son los profesores gente muy carente afectivamente. Además, es una profesión que a la que le gusta trabajar con gente.

Al preguntar **si ha notado algún problema de orden afectivo a lo largo del semestre en este grupo**, dijo que no había notado nada, que son muy tranquilos, cada uno con su individualidad, que les gusta trabajar juntos. Dice que en general es una gente muy buena.

Al preguntar **si cuando era estudiante tenía alguna estrategia de aprendizaje, si ella fomenta esto en los alumnos y alumnas o piensa que cada uno tiene que desarrollar la suya**, dice que tiene muchas, que lo hace con frecuencia, por ejemplo, cuando va a conjugar el verbo en presente. Además, ejercicios de rellenar con frases, desarrolla el vocabulario; es decir, un montón de dinámicas realizaba con sus alumnos pues un profesor lo hacía con ella y que esto a ella no le cuesta nada. Si es un educador hay que desarrollar esto. Dice que si hay alumnos a los que les gusta escribir, entonces hacen un cartel y describen su casa y le cuelgan en la pared. Otra estrategia es colgar la conjugación verbal en el espejo. Si a la gente le gusta escuchar música, que se ponga a grabar música. Para que tengan motivación para estudiar, se debe enseñar a la gente a estudiar. Para ella, esto es educar.

Le pregunté si esto llevaba mucho tiempo para desarrollarse y ella me dijo que sí, que los profesores tenían que trabajar esto con los alumnos, los profesores tenían que buscar. Dice que no es solamente ah, vamos a oír la música de este cantante que está teniendo éxito. Habría que cuestionar, ¿por qué esta música?, ¿de qué hablaba esta música, qué quería decir? Dice que le gustaba trabajar con cosas que tuviesen sentido,

aunque fuera Ricky Martín, cuyas letras de canciones, para ella, no eran muy elaboradas. Buscaba alguna cosa que estuviera de moda pero que tuviera algún sentido, a veces, Mercedes Sosa. Dice que tenía que buscar algo, que no podía solamente dar la canción y escucharla, había que sacar algo de esta música.

Al final de la entrevista la docente entrevistada pide disculpas por los errores y faltas que por ventura haya cometido, pues estaba un poquito nerviosa.



### 3.4 TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Tras los análisis hechos a partir del corpus de investigación pasaremos al cruce de los datos. Para esto, retomaremos las preguntas alrededor de las cuales se ha deslindado la siguiente investigación.

Para contestar a estas preguntas nos valemos de los resultados obtenidos en el capítulo III –análisis de datos–. Entonces al cruzar los datos de los tres instrumentos de investigación entremezclamos los resultados de las entrevistas, cuestionarios y observación de las clases y obtuvimos las conclusiones que siguen a continuación.

1. *¿Cómo trabaja el/la profesor/a de ELE las variables afectivas en la realización de las tareas en clase?*

En el intento de contestar a la primera pregunta llegamos a los siguientes resultados:

- Las actividades de expresión oral fueron apuntadas por los profesores y profesoras en el cuestionario como en las que los/las alumnos/as se sentían más emocionalmente involucrados debido a su mayor nivel de dificultad y por la imposibilidad de hacerlo fuera de clase. En este sentido, están de acuerdo con las opiniones manifestadas por los estudiantes en su cuestionario. De ahí se deduce que a muchos profesores o profesoras no les gusta trabajar bajo un enfoque más oral o comunicativo: por provocar mayor ansiedad a la hora de hablar. Los/las estudiantes y su profesora están de acuerdo en que lo que más ansiedad provoca son los proyectos, pues son actividades que incluyen la expresión oral, además de otras destrezas. En este punto hay una paradoja, pues apuntaron la expresión oral y la comprensión auditiva como las principales actividades por desarrollar. Tal vez por tener conciencia de su primordial importancia, esto les cause ansiedad. Además de los proyectos como causantes de ansiedad, los/las alumnos/as apuntan las demás actividades orales, evaluaciones y pruebas como tareas que producen ansiedad. Así es que se debe destacar la motivación como

variable afectiva muy eficaz para este grupo de alumnos. Por esto es importante que el/la profesor/a desarrolle actividades muy motivadoras en las que los/las alumnos/as produzcan mejor y aprendan más. Según el profesor Fernando Trujillo (2002), la solución para bajar el filtro afectivo del estudiante y hacerle hablar está en el “aprendizaje cooperativo”<sup>51</sup>, pues, para el autor :

(...) sirve para desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas (Hist y Slavik, 1990 *apud* Trujillo, *op. cit.*) pero también para mejorar las competencias sociales y cognitivas (...) además de ser una herramienta de interacción de la lengua y los contenidos curriculares ejercicio fundamental en contextos de L2 y LE (DeAvila Duncan y Navarrete, 1987). Además son especialmente interesantes los datos que avalan al aprendizaje cooperativo como una herramienta útil en situaciones con problemática social (...)

- Los profesores y profesoras han marcado que trabajan aspectos cognitivos y afectivos al mismo tiempo. Estas respuestas demuestran que sus creencias o conocimientos están en la línea de la conclusión a que llegamos de que los aspectos afectivos deben ser trabajados en equilibrio con los cognitivos para que factores como la ansiedad o baja autoestima no interfieran negativamente en el aprendizaje de los/las alumnos/as. En este ámbito, los estudiantes también coinciden en sus respuestas pues la mayoría cree que la clase debe ser un espacio para aprender la lengua además de compartir sueños, ambiciones, experiencias y recuerdos.
- Con relación a las tareas gramaticales, la mayoría de los profesores y profesoras reconoce su importancia dentro del proceso de aprendizaje de ELE. No obstante, dicen que la gramática no debe ser el fin de la enseñanza sino el medio. En este sentido, la propia profesora y los/las estudiantes reconocen que los ejercicios de la gramática utilizada son muy aburridos y pesados para corregir. Así se concluye que a muchos no les gusta estudiar gramática pues es una cuestión de planteamiento. No obstante, reconocen su importancia en el aprendizaje de ELE. Entonces, nuestro mayor desafío sería contestar a las preguntas: ¿cómo enseñarla de manera más agradable y menos árida y aburrida? Hace falta que

---

<sup>51</sup> Fathman y Kessler (1993:128 *apud* Trujillo, 2002) definen “Aprendizaje Cooperativo” como “el trabajo en grupo que es estructurado cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo. En el Centro Virtual Cervantes de 11 de julio de 2001, disponible vía <http://cervantesvirtual/tertulia/tematicas/landone.shtml> se encuentra la “Tertulia de enseñanza sobre aprendizaje cooperativo titulada “El aprendizaje cooperativo es una herramienta esencial para potenciar la comunicación y la interacción social dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje”.

más y más investigadores desarrollen actividades lúdicas para el estudio e incorporación de las reglas y estructuras gramaticales en niveles más avanzados o intermedios de aprendizaje como es el caso de este grupo. Hubo alumnos que la consideraron como una de las tareas más desmotivadoras, otros no veían relación entre competencia lingüística y estudio de la gramática. Es decir, las diferencias individuales son muy grandes, por esto es importante que el profesor o profesora tenga en cuenta esto para saber motivar a cada alumno o a cada grupo a su modo. Quizás el estudio de la gramática en su propio idioma les haya causado traumas o frustraciones.

- En cuanto a las actividades desafiantes en clase de ELE y si estas motivan o más bien desestimulan a los/las alumnos/as, los/las profesores/as encuestados no llegaron a un consenso. Creen que la motivación en estas actividades depende de factores como el tipo de estudiante, la forma en que son planteadas, las competencias que el alumno o alumna ya posee además de la inhibición. Tampoco los/las estudiantes están conformes entre sí en esta cuestión, apenas siete dijeron que los desafíos les motivan por razones diversas.
- Los profesores y las profesoras dijeron que pensaban en los/las alumnos/as o en los grupos al elaborar las tareas, lo que demostró su preocupación con el “aprendizaje” más que con el ámbito de la “enseñanza”. Estas respuestas demuestran que creen que el foco del proceso de aprendizaje debe estar más en los/las alumnos/as y en cómo aprenden. En este punto las respuestas de los alumnos y alumnas no están de acuerdo con las de los profesores y profesoras pues creen que el foco debe estar en el/la docente, su enfoque y métodos utilizados. Esto demostró que los alumnos y alumnas todavía quieren dar mayor protagonismo al profesor/a y a su método, pues les resulta en realidad más cómodo, sobre todo para los más introvertidos.
- Con relación a las tareas o actividades que no son bien acogidas por los/las estudiantes la mayoría de los profesores y profesoras ha apuntado que las cambiaría según los intereses del alumnado. Esto corrobora lo dicho anteriormente de que el foco del proceso enseñanza-aprendizaje debe estar en los/las alumnos/as.
- Con relación a su mayor frustración como docentes señalaron el poco tiempo de que disponen para diseñar y trabajar las actividades extras, que serían, en su

opinión, las más motivadoras. Así, la falta de tiempo impediría el uso de estrategias motivadoras. Los/las alumnos/as también apuntaron como su mayor frustración la falta de tiempo para estudiar en casa, además de no conseguir ‘hablar’ cuando quieren, por factores emotivos.

- Los profesores y profesoras encuestados han apuntado las actividades en las que se pudieron entrenar las cuatro macrodestrezas como las más importantes, además de actividades de reflexión sobre el proceso de aprendizaje y sobre las estrategias afectivas. Es decir, para este grupo de profesores/as, las actividades humanísticas en las que se puede reflexionar y trabajar la afectividad no siguen como prioritarias. Los estudiantes piensan que las actividades o tareas metacognitivas tienen más importancia para ellos. También afirman que conociendo la finalidad de un ejercicio, van a hacerlo mejor.
- La mayoría de los alumnos y alumnas ha expresado que el/la profesor/a no debe preocuparse por las diferencias individuales, sino por la colectividad. Lo que no está conforme con las creencias de la docente pues apuesta por el equilibrio. Con relación a las respuestas de los alumnos y alumnas, quizás no sepan qué es preocuparse con cada uno. Tal vez piensen en el hecho de privilegiar a unos y menospreciar a otros. De cualquier manera, apuestan por la colectividad lo que no demuestra un sentimiento de competencia sino el de sociabilidad.
- Con relación al análisis de las tareas en las clases, se llegó a la conclusión de que la práctica oral fue muy desarrollada por la profesora con sus estudiantes. En muchas clases esto constituía la principal estrategia. No obstante, no he observado otra tarea de comprensión auditiva más allá del visionado de la película además de la explotación oral que se hizo sobre ella. Hubo una clase en que los/las alumnos/as hicieron un ejercicio de expresión escrita, ya los ejercicios de comprensión lectora se redujeron a lo que les ofrecía el libro. La docente no se ha mostrado indiferente con los/las alumnos/as que estaban apáticos e incluso discutía estrategias para mantenerles despiertos. No obstante, respetaba cuando el alumno o alumna no quería participar oralmente. No hemos percibido en ningún momento que invitara a los tímidos a la participación.
- La negociación también está siempre presente en las clases. Otra estrategia percibida es que, de vez en cuando, la profesora interrumpía la corrección de ejercicios o cualquier otra actividad en marcha y desviaba la conversación hacia

otros temas o para contar anécdotas o historias que les hacían reír. Así se percibió a lo largo de las clases el siempre buen humor de la profesora y su disponibilidad para negociar fechas, aplazar evaluaciones, etcétera. De esta manera, las negociaciones que ocurrieron en las clases demostraron la flexibilidad y la confianza entre profesora, alumnos y alumnas.

- A la profesora le han emocionado algunos proyectos e incluso verbaliza su estado de felicidad sobre todo lo que envuelve música, cine, teatro y gastronomía. Al decir que cuando presentaron proyectos deberían “hablar de algo” que les saliera del corazón, la profesora reconoce que da importancia a los factores afectivos. La clase del día 07/06/04 ha sido cumbre en términos de variables afectivas pues hubo una explosión de emociones lo que ha provocado estados de felicidad. La profesora consideró todo aquel cuidado al elaborar los proyectos como una respuesta positiva a su trabajo como profesora. Así, se comprueba una vez más que las variables afectivas pueden intervenir positivamente en el desarrollo de las tareas de clase.
- Durante la actividad de expresión escrita percibimos su constante asistencia para atender a los estudiantes siempre que se manifestaban, estableciendo un ambiente de mayor confianza. Así, durante algunas clases se notó en diversos momentos la preocupación de la profesora por tranquilizar a los alumnos y alumnas incluso en situaciones conflictivas. A pesar de toda su flexibilidad se mostró muy enfadada con un grupo que no había preparado el proyecto para presentarlo en la fecha acordada.

## 2. *¿Qué estrategias utiliza el/la profesor/a para motivar a sus alumnos y alumnas?*

En el intento de contestar a esta pregunta tras el cruce de los datos concluimos que:

- Los profesores y profesoras encuestados han destacado como estrategias motivadoras el desarrollo de actividades lúdicas, una aproximación al grupo y temas de interés general. En este sentido, los alumnos y alumnas también están de acuerdo con los/las profesores/as pues valoran la variedad y que los ejercicios fueron variados y creativos para que no se aburrieran.

- Con relación al uso de imágenes como motivadoras, la mayoría de los/las docentes las utilizan de todo tipo, pero como soporte para tareas de expresión oral.
- De las estrategias afectivas más utilizadas por los profesores y profesoras tenemos el uso de la música y elementos lúdicos además de actividades para disminuir la propia ansiedad. En este sentido, los/las estudiantes también están de acuerdo pues valoran actividades con música, cine y lecturas.
- Comparando las respuestas dadas por la profesora sobre los motivos por los que los/las alumnos/as se desmotivan, no son los mismos pues la profesora se refiere al ámbito de la enseñanza y los/las aprendices al ámbito del aprendizaje. Entonces, los tres factores desmotivantes que destacaron fueron el horario de las clases, la gramática y la falta de tiempo. Los/las docentes también apuntaron la falta de tiempo para elaborar actividades extras como factor frustrante. Así que docentes y estudiantes tendrían que aprender a administrar mejor el poco tiempo de que disponen con vistas a evitar la desmotivación.
- La profesora considera que el verdadero profesor/a-educador/a tendría que desarrollar con sus alumnos y alumnas estrategias metacognitivas y también destaca la forma en que se debe plantear una actividad: que esté bien elaborada, además de tener sentido.
- Otra estrategia motivadora, además del humor, fue la decisión de pasarles una película pero “en capítulos” para captar su atención hacia la clase siguiente, comentando la parte que ya habían visto anteriormente, relacionándola con la vida real y así, fomentando la práctica comunicativa.
- Como ya se comentó exhaustivamente, una estrategia muy utilizada por la profesora fue la utilización del humor como recurso motivador para reducir la ansiedad. Según Rebecca Oxford (1990), sólo así se consigue, además de establecer una atmósfera más distendida y agradable, favorecer el aprendizaje y la adquisición del español. Lo que servía también como estrategia de automotivación para sí misma conquistando a los/las alumnos/as y estableciendo la empatía. Así es que el humor y la creatividad son las marcas más fuertes de esta profesora.
- Hubo clases en las que se comentó la buena relación y la empatía que se había establecido entre todos. No obstante, la profesora también comenta en

determinado momento qué estrategias de motivación se debía llevar a cabo para estimular a los alumnos y alumnas a que estudiaran. Es decir, también se busca estrategias para hacerles partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Las palabras reforzadoras y las de ánimo utilizadas por la profesora durante las presentaciones de los proyectos servían como estrategia afectiva de relajación que da seguridad al/a la estudiante. De esta manera, a lo largo de las clases, la profesora demostró dominar algunas estrategias afectivas para motivar, despertar el interés y hacerles sentirse más seguros además de establecer la empatía. La más utilizada ha sido el humor, diciendo frases o palabras reforzadoras y así controlando las emociones de los alumnos y alumnas. Demostró que sabe transformar una situación incómoda en una oportunidad para manifestar carisma por medio del humor.
- En cuanto a la negociación, se discute incluso qué ejercicios deben corregir primero, lo que demuestra su carácter flexible, además de constituirse en una estrategia. Se nota también mucha digresión incluso en la corrección de los ejercicios: salen del libro para comentar temas diversos. Además de esto, la profesora siempre hace preguntas al grupo intentando promover la interacción docente-grupo. No obstante, cuando los alumnos o alumnas no manifestaban interés en contestar a las preguntas se detecta su bajo nivel de autoestima.
- Una estrategia muy interesante utilizada por la profesora para regañarles fue la de relatarles algo amedrentador, además de haber conseguido su atención les hizo interaccionar oralmente.

3. *¿Qué estrategias utilizan los/las alumnos/as para trabajar de forma más autónoma, para automotivarse y aumentar su autoestima?*

Con relación a la tercera pregunta tras el análisis de datos concluimos que:

- Como estrategias para mejorar la autoestima de los/las estudiantes, los profesores y profesoras han apuntado la tutoría personalizada, técnicas como la dramatización, debates dirigidos y canciones. Destacaron también la importancia de la individualidad en este proceso. En este aspecto los alumnos y alumnas sólo coincidieron con los profesores y profesoras en una estrategia: la utilización de la música para relajar o porque les estimulan debido a su carácter lúdico.

- Como estrategias de automotivación utilizadas por los estudiantes tenemos las películas y la lectura de libros y escuchar y analizar letras de canciones como las más preferidas. Como estrategias de autoaprendizaje apuntaron el hecho de intentar suponer el significado de una palabra. Cuando los/las alumnos/as comentaban que se sentían de alguna manera frustrados cuando la profesora no les pasaba la película, se comprobó lo que habían contestado en los cuestionarios de que ver películas era una de sus estrategias favoritas de automotivación y de relajación. Tareas diseñadas utilizando el cine como elemento motivador constituyen además un elemento difusor de la cultura hispánica. Hasta para explorar las imágenes de la película la docente utiliza la estrategia del humor corroborando lo que dijo sobre la utilización de las imágenes como estrategia para hacerles hablar.
- Casi todos los/las docentes han apuntado que facilitan los instrumentos para que los estudiantes fueran responsables de su propio proceso de aprendizaje lo que supone decir que creen que el aumento del nivel de autonomía en el aprendizaje puede mejorar los resultados de los/las estudiantes. Habría que averiguar si este procedimiento se comprueba en la práctica. Una vez más queda claro que es importante un alto nivel de inteligencia emocional para que sepamos lidiar con nuestros conflictos y lamentaciones.
- Sobre las tareas de casa (que eran en su mayoría de gramática) los/las alumnos/as tenían una crítica: que deberían explicarse. Es decir, que prefieren aprender por un método más deductivo que inductivo. Aquí también podemos hacer una analogía de las tareas de casa con las tareas de gramática, así es que las respuestas con relación al estudio de la gramática coinciden con las tareas de casa. De este modo, algunas personas tienen una concepción positiva respecto a las tareas, no obstante, algunas críticas con relación a su enfoque muy gramatical.
- Como actividades desmotivantes, alumnado y profesorado llegan a un acuerdo: son las tareas gramaticales las principales responsables de su desmotivación conforme hemos comprobado en las respuestas a la pregunta nº 1. Tal vez por esto la docente haya trabajado poco este aspecto de la enseñanza durante las clases. No obstante, como ella misma dice, habría que buscar otras formas más motivadoras de trabajarla. Aquí tenemos un punto contradictorio pues las



consideran igual de importantes. De este modo, esto puede causarles frustración y quizás la motivación que conllevan las tareas gramaticales no sean suficientes para motivarles. Entonces, la solución sería el desarrollo de estrategias de compensación y que estos/as estudiantes buscaran una motivación más extrínseca para tareas gramaticales o como ellos mismos sugirieron, mezclar actividades gramaticales diferentes para que el aprendizaje no resulte monótono. Se notó también que esto puede motivarles muchísimo. Por eso, es importante variar las actividades y conocer la teoría de los estilos de aprendizaje, si prefieren aprender bajo un método inductivo o deductivo, un método más estructural o más comunicativo, es decir, dónde emplean más su energía, qué les motiva más. De ahí la necesidad de tener la motivación de los/las estudiantes – así como las demás variables afectivas – como una herramienta de trabajo–. Sin embargo, los propios estudiantes no creen en esto pues la mayoría acredita que son ellos mismos quienes deben adaptarse a la metodología del profesor o profesora y no al contrario. No obstante, los/las estudiantes de más edad apuestan por la diversidad de estilos de aprendizaje y por una enseñanza más democrática. La profesora tiene conciencia de que el uso que hace de la diversión y del humor son estrategias muy motivadoras. Todo esto nos hace concluir que los/las docentes tienen más libertad en imponer un “estilo de enseñanza” cuando el grupo está compuesto predominantemente de alumnos y alumnas más jóvenes. No obstante, con un público más experimentado, la diversidad y variedad de estilos de aprendizaje impone más democracia en la enseñanza.

- Los alumnos y alumnas dicen que estudiar en clase es mejor que en casa pues tienen la figura del profesor o profesora y su acento como factor motivador. En este sentido no están de acuerdo con las opiniones de la profesora que destaca la importancia de las tareas de casa, de estudiar tanto en casa como en clase, pues no están en contexto de inmersión. Esto indica que el potencial de autonomía en el aprendizaje de los alumnos y alumnas es bajo y que están muy pendientes de su profesor/a. Desarrollar este potencial (habilidad de “autonomización”) es otro desafío, pues es sabido que a gran parte del estudiantado no les gusta llevar tareas para casa, al revés de los profesores y profesoras quienes reconocen la importancia de este tipo de tareas y del trabajo autónomo del alumnado. Una vez

más, vemos la importancia de la motivación para este grupo de alumnos y alumnas brasileños que ven en la clase la figura del/de la docente como principal factor “motivador”, lo que no tienen en casa, además de no encontrarse en un contexto de inmersión. La profesora ha apuntado recursos como Internet, la radio y periódicos y los/las estudiantes también apuntaron Internet, el hecho de hacer lecturas, redacciones y actividades metacognitivas como estrategias de automotivación. Se concluye que el problema es que no saben “automotivarse”. Entonces entraría el papel del profesor (o profesora) como motivador designando tareas de casa de comprensión lectora en los medios de comunicación de que dispone. El problema es que no hay, en este contexto, cómo practicar la expresión oral fuera de clase. Quizás por esto sean las actividades donde hay que expresarse oralmente, las que más ansiedad produzcan.

- Con relación a las estrategias de automotivación o motivadoras los alumnos y alumnas, una vez más, destacaron el hecho de ver películas, escuchar música y hacer lecturas, así como también actividades en grupo, dinámicas y la relación de amistad (afectiva) entre docente y estudiante. Estas respuestas coinciden con lo que han puesto en el cuestionario. Los profesores y profesoras sólo han destacado las estrategias de automotivación, el uso de canciones y actividades lúdicas además de tareas con dibujos.
- Con relación a las razones por las que los alumnos o alumnas abandonarían el curso, tenemos como resultado un alto nivel de desmotivación o falta de interés, la falta de tiempo, el hecho de no conseguir compaginar el curso de español con otros o el horario de las clases. Esto demuestra el hecho de no disponer de tiempo suficiente para dedicarse al curso de español como les gustaría, un factor crucial en la opinión de los alumnos y alumnas para obtener éxito como aprendices. Teniendo en cuenta esto, el/la profesor/a tendría que desarrollar otras estrategias para “compensar” o quizás atenuar este factor negativo que es la falta de tiempo. Tal vez habría que diseñar un curso más largo o por medio de clases extras, clases de refuerzo, grupos de estudio o tutorías.
- También apuntaron el cansancio, el trabajo y la falta de tiempo como factores por los que se desmotivan. Sin embargo, la mayoría también apunta las evaluaciones y los proyectos como factores desmotivantes, incluso han citado

dinámicas mal empleadas y que no funcionaron como responsables de la falta de empatía. Así es que los juegos y actividades lúdicas pueden funcionar de maravilla. No obstante, si se emplean mal, pueden ser un arma contra el propio docente. De ahí se comprueba una vez más la necesidad de que los/las profesores/as conozcan bien a sus estudiantes. De esta manera se puede inferir que los/las alumnos/as relacionan *malestar* con *desmotivación* pues las respuestas con relación a las dos cuestiones fueron las mismas.

- En la clase del día 10/05/04 una alumna comenta sobre su estrategia de aprendizaje: estudiar hasta las cuatro de la mañana, pues este era su *biorritmo* en relación a su estilo de aprendizaje. De acuerdo con este testimonio, tenemos la comprobación de que la teoría de Rebecca Oxford (1990) tiene fundamento cuando habla sobre las diferencias biológicas y tipos de personalidad. El biorritmo indica el tiempo durante el cual los estudiantes se sienten bien y dan lo mejor de sí. Así es que se comentó algo sobre las estrategias personales de aprendizaje, las cuales están más relacionadas con las diferencias biológicas de los estilos de aprendizaje, según la teoría de Oxford (*op. cit.*).
- Un punto negativo que hay que observar en las clases es que los que hablaban y desarrollaban así la expresión oral eran siempre los mismos. Los callados casi nunca son invitados a participar y cuando ocurre, los muy participativos hablan por ellos. Quizá haya aquí un problema de baja autoestima o simplemente se trate de estudiantes introvertidos/as.
- La fiesta de despedida ha representado un momento de relajación donde no se ha notado ningún tipo de desequilibrio emocional de ningún tipo o inestabilidad –lo que demostró una vez más su nivel de cohesión como grupo y el sentimiento de colectividad–. La profesora lo ha tomado con muy buen humor.
- Estamos de acuerdo con la profesora en que lo ideal es que cada estudiante desarrolle sus propias estrategias de aprendizaje –lo que se ha notado muy poco en el grupo en cuestión–. Para tal fin, hace falta saber qué tipo de personalidad y estilos de aprendizaje para que pueda compensar sus deficiencias con las cualidades que poseen y así aumentar su nivel de autoconfianza lo que reducirá la ansiedad en actividades desafiantes para un nivel óptimo. Esto podrá motivarlo a ser un estudiante más autónomo, capaz, seguro de si mismo y ajustado al grupo con el que estudia y al centro en el que está matriculado. Así

reduciremos largamente los problemas que se presentan en la clase que pueden causar mal-estar e incomodidad. Esta sensación afectaría no sólo a los estudiantes sino también a nosotros mismos por no comprender estos conflictos y ansiedades que pasan en las clases, sus motivos y soluciones debido al hecho de no estar preparados para soportar mucha carga de orden emocional lo que induce a aumentar el nivel de inteligencia emocional.

- A lo mejor sería conveniente trabajar más con la comprensión auditiva propiamente dicha con este grupo durante los dos meses de investigación pues no se notó en ninguna de las clases este tipo de actividad que no fuera la película vista (comprensión audiovisual). Lo que se ha percibido en los cuestionarios y entrevistas es que les motivaría o les gustaría que se trabajara por medio de actividades que incluyeran música y cine o canciones y películas, es decir, un intento de compaginar el estudio de la lengua extranjera con las artes – su estrategia de aprendizaje según ellos.
- Los/las estudiantes muchas veces no demostraron saber diferenciar “estrategias” de dinámicas, técnicas o recursos de enseñanza/aprendizaje utilizados por el docente durante las clases o cuando estudiaban de manera autónoma en casa.

Tras el análisis de los datos se observó que los/las docentes y los/las estudiantes muchas veces coinciden en sus creencias diferentes con relación a la enseñanza-aprendizaje de ELE, otras veces no. La primera incompatibilidad con relación a creencias o expectativas docente-estudiantes se refiere al cómo estudiar la gramática. Lo que se sugiere es un estudio de la gramática que fuera más «implícito» que explícito, es decir, a través de las actividades que más les motivan como actividades con música y películas y que así pudieran trabajar tópicos gramaticales, incorporando estos contenidos y estructuras «sin percibirlo». Esto demandaría más y más propuestas de actividades con música y cine que fueran interesantes y que trajeran implícitamente los contenidos lingüístico-comunicativos necesarios para el mayor desarrollo del estudiante aprendiz de español como lengua extranjera. En definitiva, una propuesta de compaginar las artes con el aprendizaje de LE.

Claro está que en un ambiente de no-inmersión, fuera de la clase de ELE, el/la alumno/a va a convivir prácticamente con películas y con canciones cantadas en español por nativos y no-nativos. El problema mayor es que este tipo de actividades, a veces,

demanda mucho tiempo de la clase, tiempo este escaso para que los profesores/las profesoras desarrollen las actividades consideradas como «obligatorias» en términos de contenido, todas ellas referidas a la gramática. Esta falta de tiempo para trabajarse lo que se desea con actividades extras que sean interesantes ya fue apuntado por estudiantes y profesorado como factor frustrante y desmotivador (incluso es un motivo de abandono), una vez que tienen un programa a cumplir y metas “curriculares de contenido” a alcanzar. No obstante, la profesora observada, sujeto de nuestra investigación no se mostró en las clases muy preocupada con el estudio sistemático y tradicional de la gramática conforme ha explicitado que «la gramática es inevitable pero habría otras formas de estudiarla».

Lo que más podría motivar sería el hecho de que el/la profesor/a compaginara sus objetivos como docente con los objetivos de la Institución donde trabaja y con los intereses de los aprendices –tendría que haber un período de «negociación»– pero esto es otro desafío una vez que intervienen otras variables que obstaculizan como sean las variables de tiempo y de contexto curricular. Muchas veces no es fácil para muchos profesores y profesoras abstenerse de sus creencias sobre el aprendizaje para atender a los gustos u opiniones de los/las estudiantes. Así, el desafío del/de la docente tras la retroalimentación del proceso sería el replanificar las clases, direccionándolas a un determinado tipo de estudiantes, considerándolos como personas diferentes que emiten opiniones con las cuales no siempre estamos conformes y que tenemos que respetarlas. Sin embargo, actuando así, esto generaría menor frustración aumentando el nivel de autoestima y de motivación tanto de los aprendices como del/ de la docente.

Se observó que las actividades desafiantes les produjeron ansiedad, pero una ansiedad buena, pues les hicieron investigar, aprender cosas buenas y comprobar sus límites con vistas a la autosuperación. Así es que opinamos que la ansiedad alta también está relacionada con la confianza en sí mismo y el autocontrol. Si uno no tiene confianza en lo que sabe o no cumple con sus obligaciones y deberes, se sentirá inseguro y ansioso. Lo que también está relacionado con la falta de tiempo apuntada por los/las alumnos/as como factor desmotivador. Es decir, si el/la alumno/a no tiene tiempo suficiente para estudiar, se sentirá inseguro lo que le provocará ansiedad perjudicando su rendimiento y actuación en clase.

De esta manera un aprendizaje más sólido no siempre tiene que estar aliado al dolor sino que debería «incorporar» la esfera del placer, según Grossi (1993). Es decir,

por medio de emociones positivas se pueden lograr incluso mejores resultados en términos de aprendizaje con más placer y menos dolor. Así, estaríamos convirtiendo a nuestros aprendices en estudiantes enamorados del aprendizaje, del saber, seres más autónomos en este proceso y que puedan, a través de tareas específicamente direccionadas hacia ellos, conseguir, incluso con sus resultados, motivar hasta al/ a la profesor/a.

De esta manera, se concluye que aspectos afectivos y cognitivos son indisociables, unos interfieren en el buen rendimiento de los otros. Si el/la estudiante no está equilibrado afectivamente, no va a poder desarrollar bien su lado cognitivo, potenciar su aprendizaje. De ahí que actualmente el nivel de inteligencia emocional quizá sea más importante que el de la inteligencia cognitiva. Pues un/a estudiante que tenga un alto nivel de inteligencia emocional y bajo de coeficiente intelectual puede llegar al final de un curso de español de seis años, pues sabe controlar y lidiar con sus propias emociones en los momentos de conflicto, además de saber como automotivarse y buscar fuerzas para continuar adelante.

## CONCLUSIONES PARCIALES

### (PRIMERA PARTE)

“Cuanto más estudiamos,  
más descubrimos nuestra ignorancia”  
(Eleanor L. Doan)

Nuestro objetivo con este estudio ha sido analizar aspectos de la “competencia existencial” como son las estrategias y variables de orden afectivo-emocionales que pudieran influenciar tanto negativa como positivamente la resolución de las tareas de la clase de español/ lengua extranjera. Para tal fin, fueron aplicados tres instrumentos de investigación a la muestra seleccionada en este orden: cuestionarios a docentes y estudiantes en los que se preguntaba acerca de los objetivos de este trabajo de investigación; observación, grabación y transcripción de las clases y las entrevistas que fueron grabadas y transcritas en las que se buscaba aclarar puntos oscuros y triangular la información con relación a las respuestas de los participantes de la investigación en los cuestionarios.

Con vistas a la mejor comprensión, análisis e interpretación de los datos obtenidos por medio del *corpus* de investigación, hicimos una revisión de literatura especializada sobre los principales estudios acerca del ámbito de la afectividad y las variables internas. En primer lugar, se hizo un recorrido sobre algunos puntos relevantes de la historia de la enseñanza de español en Brasil hasta la actualidad. Enseguida pasamos a una breve discusión metodológica sobre cuestiones como enseñanza *frente a* aprendizaje y el planteamiento de cuestiones afectivas y el nivel de protagonismo en uno u otro, en los métodos o enfoques. Luego, pasamos a analizar los supuestos teóricos de Rebecca Oxford (1990), Krashen (1987) y Goleman (1994) y Gardner (1997) sólo para citar algunos principales, y enseguida pasamos a contemplar por separado cada una de las variables afectivas (motivación, autoestima, empatía, ansiedad y autonomía) y su incidencia en las clases de ELE. Todo esto basado en los supuestos de Williams y Burden (1999), Jane Arnold (2000), Arnold y Brown (2000), Giovannini *et al.* (2000) y

Madrid Fernández (1989, 1999) para citar los más representativos, lo que nos llevó a profundizar en el estudio de las estrategias y de las tareas y su enfoque.

Tras la revisión bibliográfica sobre la afectividad como componente de la competencia existencial, y su interrelación con las estrategias y tareas apropiadas y con vistas a cumplir los objetivos de este trabajo, se pudieron inferir algunos puntos concluyentes que los expondremos a continuación:

- El aprendizaje es una actividad que ocurre en el alumno (o alumna) y que es realizada por el/la mismo/a. Es decir, ya que el profesor o profesora no puede aprender por él/ella, por lo menos podrá ayudarlo, por medio de estrategias de aprendizaje para lograr los objetivos pretendidos. Así que este trabajo se propuso analizar el ámbito del “aprendizaje” y los intereses de los/las alumnos/as con vistas al aumento de su motivación, con vistas a la automotivación.
- La variable de la motivación es una de las principales y una de las que más influye en el aprendizaje de idiomas, sobre todo si no se está en un contexto de inmersión como en el caso de la muestra seleccionada. No importa si el tipo de motivación para el aprendizaje es extrínseco o intrínseco. No obstante, estamos de acuerdo con Krashen (1990) cuando dice que las estrategias están sujetas a un tipo de automotivación intrínseca cuya experiencia de aprendizaje es su propia recompensa. Así, aspectos como la negociación de contenidos, el desarrollo de la autonomía, la relación contenido-intereses de los/las estudiantes y su significación tienen que ver con el desarrollo de la motivación intrínseca.
- La motivación es el factor que guarda mayor relación con el uso de estrategias, además del contexto y de la cultura.
- Para que una tarea afectiva y cognitiva tenga éxito es fundamental forjar un buen nivel de autoestima para lo que hace falta que se establezca un ambiente emocional e intelectualmente seguro. Así, lo ideal sería que las actividades no fueran ni muy fáciles ni demasiado desafiantes para que no se desencadenaran sentimientos negativos hacia el aprendizaje.
- La autoestima se ve dañada cuando el/la alumno/a no consigue transferir a la lengua extranjera la misma competencia comunicativa que posee en



su propia lengua materna. Además, su uso está relacionado con actividades de carácter grupal y lúdico. Así, para que se fomente la autoestima, los profesores y profesoras deben seleccionar materiales que motiven, interesen y contribuyan a su crecimiento como es el caso de los ejercicios humanísticos. De esta manera, los/las alumnos/as al reconocer sus propios sentimientos podrían trabajarlos de manera que desarrollaran aún más su inteligencia emocional. Así nuestra labor sería la de descubrir qué actividades se adecuarían al desarrollo de la autonomía.

- El estudio de la empatía nos ayuda a reconocer que nuestro saber, nuestras creencias sobre la enseñanza, valores y metodología no siempre son los mejores. Al intentar percibir los sentimientos y pensamientos de la otra persona se nos invita a volver la atención al desarrollo de la *competencia intercultural*.
- Si no hay recetas para ser un buen alumno o una buena alumna, el/la estudiante sería el principal autor/a de sus propias estrategias de aprendizaje y si no tiene esta capacidad, el profesor o profesora sería un buen “agente motivador”. Lo primero sería infundirle ideas de estrategias, teniendo en cuenta el tipo de inteligencia o personalidad y estilo de aprendizaje que cada uno conlleva, lo que resultaría en el aumento del nivel de autonomía. Así al enseñarles a ser más autónomos se les enseña a tomar conciencia de sus propios recursos y estrategias.
- Los estudios sobre variables, estilos y estrategias de aprendizaje nos sirvieron para comprender mejor cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Si hay un equilibrio entre estilo, metodología y materiales los estudiantes aumentarán la confianza en sí mismos y experimentarán baja ansiedad.
- Estilos y estrategias de aprendizaje son factores que influyen en la habilidad de los estudiantes para aprender mejor una lengua extranjera. Todo esto conduce a la adquisición de autonomía y autoaprendizaje en un intento de armonizar psicología, pedagogía y aprendizaje de lenguas.
- Si el docente no está atento a los conflictos que surgen en clase, puede que los/las estudiantes experimenten rechazo con relación a la metodología del profesor o de la profesora.

- Estamos de acuerdo con Oxford (1990) cuando dice que los buenos aprendices son aquellos que siempre saben controlar sus emociones y actitudes con relación al aprendizaje, pues cree que los sentimientos negativos bloquean este proceso. Esto nos permite deducir que los buenos aprendices son los que tienen mayor índice de inteligencia emocional, saben identificar los sentimientos negativos cuando aparecen para de alguna manera librarse de ellos o controlarlos (dominio propio).
- El autoconocimiento y el autocontrol son las claves que nos conducen no sólo al éxito en el área del aprendizaje de idiomas, en los ámbitos personal y profesional, así como también en todo lo que nos proponemos en la vida. De esta manera, el profesor o profesora que conoce la teoría de la inteligencia emocional puede ayudar a su alumnado a autoconocerse, a autocontrolarse y a automotivarse, propiciando un mayor éxito en actividades donde haya alta posibilidad de fracaso.
- Según Borges (2001), por más que las estrategias puedan ayudar a los que tienen perturbaciones emocionales, traumas y dificultades, nunca van a sustituir un tratamiento psicológico en el caso de problemas profundos.
- El nivel de ansiedad puede ayudar o bloquear el aprendizaje. Para que estudiantes y docente controlen mejor su ansiedad así como también sus emociones hace falta aumentar el nivel de inteligencia emocional.
- El estudio de los estilos de aprendizaje así como la conciencia de la heterogeneidad individual de los /las estudiantes aún viene siendo importante en el sentido de estimular a los profesores y profesoras a que utilicen el mayor número de actividades diversificadas en el aula.
- El uso de los estilos de aprendizaje puede ser decisivo a la hora de establecer un ambiente afectivo positivo en el aula de idiomas. No obstante, muchas veces los estilos no coinciden con las estrategias elegidas. Así que lo ideal sería estimular a los/las alumnos/as a que ampliaran sus estilos de aprendizaje para que sólo así pudieran estar más capacitados en una variedad de situaciones y metodologías. Lo mismo pasa con el amplio espectro de las inteligencias múltiples de Gardner (1994) pues lo más importante no es cuantas inteligencias tenemos sino

el desarrollo de las mismas por medio del esfuerzo cognitivo y emocional, de acuerdo con nuestras aptitudes.

Consideramos tras la revisión de literatura y la triangulación de los de los datos y posterior análisis, que los factores afectivos de la competencia existencial influyen tanto positiva como negativamente en el desarrollo o actuación del estudiante de una clase de ELE de un nivel Intermedio II (B1+). Cabría al/a la docente saber seleccionar adecuadamente el tipo de tarea, que fuera más apropiada para el grupo de estudiantes en cuestión, teniendo en cuenta sus intereses y perspectivas. Así, se podría aumentar su nivel de motivación y como consecuencia, de aprendizaje, además de compaginar los objetivos de la enseñanza con sus preferencias y tipo o estilo de aprendizaje propios.

Así, concluimos que, tras la comparación entre los resultados del análisis de datos y las teorías estudiadas en este trabajo, se llegó a las mismas conclusiones. Esto nos permite afirmar que las teorías que plantean factores afectivos de la competencia existencial consideran que su influencia en las clases de idiomas son de veras “reales” y observables; además, siguen teniendo gran aplicabilidad actualmente, como se pudo comprobar con la muestra seleccionada.

Como ya fue dicho anteriormente, no se puede esperar que el estudio y desarrollo de las variables que conforman competencia existencial dé respuesta a todos los problemas o inquietudes del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. No obstante, pueden servir como una palanca motivadora para despertar el interés por el estudio del idioma y así fomentar la autonomía en el aprendizaje.

El conocimiento más profundo de las interferencias de estas mismas variables afectivas en las clases de ELE nos hace reflexionar sobre la necesidad de diseñar estrategias apropiadas al alcance de los objetivos propuestos para una clase de ELE con vistas a solucionar sus problemas y/o a sanar sus deficiencias. Al profesional de la enseñanza que se muestra preocupado con estas variables también le preocupa el complejo proceso de planificación y retroalimentación, pues deberá considerar al alumno o alumna como un individuo, con características particulares en cuanto ser humano que piensa, actúa y siente y que tiene intereses, motivaciones y expectativas también diferentes.

Finalmente, este estudio no tuvo en ningún momento la intención de hacer apología de la psicología, tampoco de la inclusión de técnicas psicológicas en las clases

de ELE sino la de valerse de los conocimientos de la psicología educativa aplicables a las lenguas extranjeras para ayudar al profesorado a prepararse mejor didáctica, psicológica y metodológicamente. Así, podrá reconocer e intentar solucionar problemas simples en la clase y ayudar a optimizar el aprendizaje/adquisición de sus estudiantes a fin de que se sientan más a gusto en el ambiente de clase de idioma extranjero evitando, de esta manera, el abandono del curso por parte de los aprendices. En este sentido, estamos de acuerdo con Alonso Tapia y Cartula Fita (2003:90) cuando dicen:

Los conocimientos de psicología son muy importantes, pero no transforman un mal profesor en un buen profesor. Pueden ayudar a mejorar y a reflexionar de manera sistemática sobre el hecho educativo, pueden iluminar determinadas parcelas normalmente oscuras, pueden dar ideas al planificar la enseñanza de determinada asignatura.

Cabe resaltar también que este estudio tiene limitaciones pues no se plantearon otras variables que interfieren en el proceso de adquisición del idioma como son las variables externas. Además, son necesarios más estudios que aborden la dimensión afectiva de acuerdo con la realidad específica de la clase de español en contextos de no-inmersión como el caso de Brasil, intentando armonizar los aspectos de orden afectivo con los de orden cognitivo sin olvidar, por supuesto, el ámbito de lo pragmático.

Así, esperamos que con este estudio se puedan abrir nuevos caminos o «motivar» a otros investigadores a que desarrollen trabajos que contemplen la competencia existencial y sus estrategias, además de su relación con los estilos y metodologías de aprendizaje para que el idioma de Cervantes se pueda difundir más y mejor entre los que tengan un interés sea alto o bajo en él, sea de carácter lingüístico o tan solo cultural.



## **II PARTE**

# Planificación e Implementación de Propuestas Didácticas Basadas en el Estudio Piloto



## INTRODUCCIÓN

Esta parte de la tesis se destina a describir las propuestas didácticas implementadas a la que nos referiremos teniendo en cuenta las conclusiones que sacamos de la revisión bibliográfica en el Marco Teórico de la primera parte así como los resultados obtenidos en el estudio piloto. Es decir, teniendo en cuenta las estrategias apuntadas por los estudiantes como más motivadoras y efectivas para el aprendizaje de ELE hemos decidido elaborar propuestas didácticas para ser efectivamente implementadas con una muestra de alumnos con características similares a las de la muestra del estudio piloto y en el mismo centro de estudios cuyos resultados también nos interesan para su análisis y posteriores conclusiones.

Ya habíamos llegado a la conclusión, según el estudio empírico de la primera parte de este trabajo, que los factores afectivos de la competencia existencial pueden influir tanto positiva como negativamente en el desarrollo o actuación del estudiante de una clase de ELE. Así, lo ideal es que haya una conjugación perfecta entre el tipo de estudiante, sus intereses y perspectivas con el tipo de tarea a ser desarrollado. De esta manera, se bajaría el filtro afectivo, reduciendo los niveles de ansiedad (ansiedad negativa). Krashen (1987) a través de la hipótesis del filtro afectivo aclara que cuanto más bajo el filtro afectivo, menos defensivo se sentirá y mejor será su proceso de adquisición de la LE. También igualmente importantes son los niveles de motivación y la confianza en uno mismo y autoestima pues ayudan en una mejor adquisición de la lengua meta. Según Krashen (*op. cit.*), las demás variables afectivas se encajarían en una de estas categorías.

El objeto de estudio de la presente tesis es el análisis de la relación entre las estrategias de orden afectivo más motivadoras del aprendizaje y los factores de la competencia existencial. La parte teórica de estos conceptos ya ha sido desglosada en el estudio piloto en la primera parte del trabajo y se aplicaron tres instrumentos de investigación en los cuales se inquirían cuestiones relativas a la competencia existencial y las creencias de los alumnos/as y el profesorado sobre el proceso de aprendizaje de ELE; es decir, las estrategias de carácter afectivo.

Como hemos aclarado en el marco teórico, es importante conocer las variables afectivas para que se puedan elaborar estrategias de aprendizaje más apropiadas para



alcanzar los objetivos propuestos para una clase de ELE. Así en la primera parte de la presente tesis, tratamos de estudiar las variables afectivas que intervienen en el proceso de aprendizaje de ELE. En la presente parte nos restringimos a la elaboración de estrategias de aprendizaje más propiamente concretadas en una serie de propuestas didácticas que trabajen las variables afectivas como la motivación y la autoestima de manera lúdica con el fin de promover la autonomía en el aprendizaje conjugando así también aspectos cognitivos.

Retomando los propósitos de la presente tesis sabemos que uno de ellos es “investigar cómo aspectos como el control de la autonomía, la motivación, la autoestima pueden facilitar o no la solución de las tareas de la clase de ELE”. Así, para la elaboración de nuestras propuestas didácticas tuvimos en cuenta este objetivo. Incentivamos a que sean los estudiantes los que seleccionen una canción que les motive y que tenga alguna relación con sus vivencias personales para que así se pueda favorecer y estimular el proceso de estudio autónomo de la lengua. Otro objetivo que nos planteamos es el hecho de “analizar cómo los propios alumnos consideran su proceso de aprendizaje y lo evalúan según sus creencias”. Teniendo en cuenta esto elaboramos preguntas en un formulario específico a los estudiantes para que respondieran a este objetivo también.

Hablando de variables afectivas, para la reducción de la ansiedad (Oxford,1990) sugiere la conjugación de aspectos físicos y mentales: usando relajación progresiva, la música y el humor. Así que en esta etapa de elaboración de una propuesta didáctica tuvimos en cuenta estos aspectos cuando buscamos introducir algunas técnicas de relajación con música clásica como preparación para las actividades con canciones versionadas, así como actividades con canciones humorísticas también. Todo con el fin de reducir la ansiedad y permitir una entrada mayor del *input* comprensible (Krashen, 1987). Por esto, el profesor debe tener habilidades estratégicas durante la implementación de las propuestas de manera que establezca un ambiente emocional e intelectualmente seguro para favorecer la entrada de nuevas informaciones. Además, el material a ser trabajado debe ser lo suficientemente motivador para despertarles el interés y la creatividad y que al mismo tiempo contribuya a su crecimiento no sólo cognitivo sino también emocional.

Al trabajar con propuestas para las canciones versionadas, por ejemplo, también estamos trabajando de alguna forma la competencia intercultural pues estamos

intentando percibir las emociones y pensamientos de un compositor intentando traducirlos a otro idioma. El estudio de las estrategias de aprendizaje influye en la habilidad de los estudiantes para aprender mejor la lengua extranjera. Así, buscamos propiciarles las herramientas necesarias para que puedan desarrollar su autonomía en el aprendizaje de ELE por medio del estudio de las estrategias que, en este caso, son las afectivas.

Basados en los resultados de la triangulación de los instrumentos del estudio piloto y en las conclusiones generales a las que llegamos, decidimos que era necesario proponer una "propuesta didáctica con canciones" para alcanzar las expectativas y fomentar las motivaciones apuntadas por los participantes del estudio piloto en sus cuestionarios y entrevistas con vistas a un mejor aprendizaje que fuera más efectivo, eficaz, motivador y prioritariamente más apacible y agradable. Una de las respuestas más recurrentes en los tres instrumentos de investigación del estudio piloto tiene que ver con la relación entre la motivación y las estrategias, es decir, qué recursos, actividades o estrategias les motivarían más, según sus creencias. Y las respuestas más repetidas y de mayor relieve apuntan hacia las "artes" y entre ellas la música/canciones como las estrategias más motivadoras. Por este motivo hemos decidido elegir la música como punto de partida para nuestras propuestas.

Entonces, el gran desafío sería crear propuestas que armonizaran música, aprendizaje de ELE (estrategias) y componente afectivo, es decir, algo que tuviera relación con sus vivencias personales y con la emoción y los sentimientos, resultando en algo realmente interesante, innovador y también motivador, desde esta perspectiva. En el apartado de "desarrollo de las propuestas" explicamos cómo surgió la idea generadora de la propuesta didáctica que armonizara los conceptos de música, afectividad y enseñanza de ELE. Enseguida, entre las muchas propuestas que creamos según los parámetros explicitados, las distinguimos en dos grupos de propuestas: propuestas con canciones versionadas y con canciones humorísticas. Sabemos que muchas son las propuestas de actividades con música y canciones para la clase de idiomas; no obstante, pocas son las propuestas que tienen comprobación científica de su eficacia; es decir, que han sido probadas y analizadas y cuyos resultados fueron científicamente comprobatorios de que son realmente válidas en los contextos que se sugieren o para los propósitos sugeridos. Por este motivo, hemos decidido que lo mejor sería implementar algunas de estas propuestas con una muestra de características parecidas a la muestra

del estudio piloto y que fuera en el mismo centro de estudios donde se realizó este estudio –un centro público de lenguas en la capital de Brasil–.

En el estudio piloto hemos constatado también que profesores y alumnos tenían visiones opuestas con relación al estudio de la gramática. Se evidenció que los estudiantes preferían estudiarla de una forma más “implícita” que explícita, a través de actividades que les motivaran como actividades con música, canciones y películas y así pudieran incorporar inconscientemente los tópicos gramaticales. Por esto, nos hemos decidido por propuestas que trabajen no sólo los aspectos afectivos sino también conjuguen los tópicos cognitivos del aprendizaje de ELE y así contribuyan a fomentar un mayor interés por la lengua también de manera autónoma.

Por tanto, abogamos por el diseño de propuestas didácticas que conjuguen aspectos afectivos y cognitivos con vistas a propósitos todavía mayores: a un aprendizaje más holístico y global del español; es decir, enseñar lenguas para educar. En suma, nuestra propuesta didáctica busca aplicar estos conocimientos revisados en la primera parte del trabajo concretándolos en dos tipos de propuestas didácticas con música y canciones: el primer tipo que trabaje con canciones versionadas y el segundo tipo que trabaje con canciones humorísticas. Por todo ello, antes de elaborarlas, tratamos de revisar algunos modelos de propuestas que utilizan canciones y la eficacia del uso de la música para el aprendizaje de lenguas extranjeras todo dentro del marco de la competencia existencial.

Hablando sobre cómo se divide la estructura de esta parte del trabajo, en primer lugar, en la fundamentación teórica, vamos a deslindar algunos supuestos que sostienen la propuesta a fin de que ésta tenga un mayor rigor científico. Trataremos sobre la relación de la música desde una óptica amplia con el lenguaje y la interculturalidad. Luego, hablaremos sobre la relación entre música, educación y afectividad. Enseguida, pasaremos a tratar “la música como estrategia afectiva” hasta llegar a “la música y canciones en las clases de ELE”. También haremos un resumen de los estudios encontrados sobre el uso de la música en las clases de idiomas así como algunos modelos y propuestas didácticas que se han realizado y sobre el uso de canciones en la clase de idiomas. En otro apartado hablaremos de los objetivos antes de pasar a la creación y desarrollo de las propuestas didácticas. Así elaboramos dos clases de propuestas didácticas: “Propuestas con canciones versionadas y con canciones humorísticas”.

Pero antes de pasar al apartado de la implementación de las propuestas, explicitamos la metodología de la investigación con sus respectivos instrumentos, contexto, muestra, planificación y demás variables.

Por fin, analizamos los resultados de las propuestas que fueron implementadas en Brasil. Fueron cuatro los grupos investigados: dos grupos de alumnos de nivel Avanzado I (C1) con los que se implementaron dos propuestas con canciones versionadas y dos grupos de Intermedio I (B1) /II (B1+) con cada uno de los cuales se implementó una propuesta de actividad con canciones humorísticas. Tras el proceso de análisis de las propuestas implementadas presentamos las conclusiones generales de este trabajo de investigación de campo.

Con este estudio, intentamos probar la importancia del uso de la música y canciones en las clases de idiomas a través de propuestas más innovadoras constituyéndose en sí mismas no sólo estrategias afectivas para bajar la ansiedad sino también más motivadoras, que despierten la creatividad y fomenten el potencial de autonomía. No obstante, también sirve como pretexto para trabajar cuestiones de orden cognitivo, como el aspecto lingüístico/pragmático.

## **OBJETIVOS DE LAS PROPUESTAS**

El foco principal de las propuestas tanto con canciones versionadas como con canciones humorísticas se ubica en el potencial afectivo que cada una trabaja y otros aspectos que éste pueda despertar como el desarrollo de la autonomía y de la creatividad, por ejemplo. Para el desarrollo de estas propuestas didácticas hemos desglosado los siguientes objetivos:

1. Desarrollar la competencia existencial y la interculturalidad en estudiantes de ELE lusoparlantes brasileños del nivel Intermedio y Avanzado (B1 y C1).

2. Potenciar la autonomía en el estudio de la lengua española buscando relacionar de alguna forma sus realidades y vivencias personales con la lengua meta.

3. Despertar la creatividad a través de actividades innovadoras creativas y diferentes centradas en canciones y el humor como recurso afectivo existencial en LE y como fuente de motivación para el alumnado y evitando el sentimiento de obligación, generando el efecto contrario. Consideramos la creatividad también como un valor a ser cultivado por el alumnado y que puede ayudar en su actuación en las clases ELE. Nuestra preocupación ha sido siempre la de buscar un punto de motivación o interés para el estudiante en cada una de ellas evitando el sentimiento de obligación, generando así el efecto contrario.

4. Armonizar emociones y cognición en el proceso de aprendizaje. Creemos que esta armonización haría más eficaz y sólido el proceso de aprendizaje de LE, además de tener más sentido para el alumno, una vez que lo relacionará con sus experiencias, emociones, sentimientos, sentido del humor, en el proceso de aprendizaje de la lengua meta con vistas a instaurar un ambiente más ameno, desenfadado, más agradable y menos tenso para aprender la lengua extranjera.

**CAPÍTULO I**  
**MARCO DIDÁCTICO DE LA MÚSICA COMO**  
**RECURSO EXISTENCIAL-AFECTIVO EN LE**

“La música empieza  
cuando acaba el lenguaje”  
(E.T.A. Hoffmann)



Antes de pasar a la descripción de las propuestas propiamente dichas y de su implementación y análisis, hemos hecho un sucinto recorrido sobre las bases que fundamentan y validan el uso de la música y, dentro de este universo, de las canciones en la enseñanza y más específicamente en la clase de idiomas extranjeros. Como hemos dicho en la introducción a esta parte, hemos seguido un orden que va de lo general hacia lo particular. Es decir, primero partimos de los fundamentos de la relación entre la Música, Lenguaje e Interculturalidad, luego pasamos a relacionar Música, Educación y Afectividad/Existencialidad. Para sólo entonces pasar a ver la música como estrategia afectiva estableciendo criterios para la elección de las canciones y el cómo trabajar con música y canciones. Después pasamos a describir la viabilidad del uso de la música y las canciones en la clase de lengua extranjera, y en la clase de ELE, describiremos tipologías y técnicas de actividades con canciones. A continuación expondremos algunos estudios relevantes que abordan el tema sobre el uso de las canciones para la clase de ELE. Finalmente describiremos algunas propuestas y modelos didácticos sobre el uso de canciones en la clase de idiomas con su descripción, objetivos, demás datos y desarrollo.

## 1.1 MÚSICA, LENGUAJE E INTERCULTURALIDAD

La fuerza que ejerce la música en la sociedad es inconmensurable, ya que ella es matemáticamente perfecta, habla de nuestros sentimientos, emociones y estado de ánimo. Es decir, la música también en su esencia armoniza lo cognitivo y lo afectivo en una explosión de notas, acordes, frases musicales, adornos y arreglos. Otro poder que la música tiene es el de influenciar el comportamiento de las personas pues ya desde el vientre de la madre influencia las reacciones del niño. Dependiendo del tipo de música que se escuche sea clásica o rock, sea lenta o agitada, ésta puede modificar la forma de comportarse, la conducta y hasta el carácter de quien la escucha, tamaño es su poder manipulador.

Es sabido también que el lenguaje oral precedió al lenguaje escrito. No obstante, hay quienes afirman que el canto, es decir, la manifestación musical en los órganos vocales de los seres humanos ha precedido al lenguaje hablado. Además, la relación entre música y afectividad es intrínseca en tanto que el canto ha precedido el lenguaje humano pues aquel transmite “contenidos emocionales” en lugar de los complejos



“contenidos textuales” transmitidos más tarde por el lenguaje humano. Así según nos avala Stein (2000) el canto ha precedido el habla pues ella nace con el ser humano mismo:

El arte del canto nació con el hombre mismo, con su primera expresión vocal. En sus orígenes fue una forma más elevada del lenguaje, probablemente inspirada por el culto primitivo. Hay incluso quienes afirman que el canto existió antes del lenguaje hablado, así como existe en especies inferiores al hombre, por ejemplo las aves.

Ilari (op. cit.) afirma que muchos estudios investigan las relaciones causales entre el aprendizaje de la música y el aprendizaje del lenguaje como los de Cutietta (1996, *apud* Ilari, 2005) el cual ha revisado y ha encontrado una estrecha relación entre el aprendizaje de las dos formas de comunicación humana. En estudios empíricos, ha comprobado que los alumnos musicalizados mostraron un desempeño superior al de sus compañeros no-musicalizados en tareas de percepción y de articulación del habla. Ya Thompson, Schellenberg y Husain, 2003 (*apud* Ilari, 2005) han sugerido que los músicos poseen una habilidad superior a la de los no-músicos en la percepción de la prosodia en el habla tanto en frases habladas como en frases musicales análogas. Según los investigadores, tal habilidad se extiende a la interpretación del contenido emocional, que es transmitido por medio de la prosodia contenida tanto en el habla como en la música. Por otro lado, Cutietta (1996<sup>a</sup>, *idem*) sugiere que hay una posible relación entre el aprendizaje musical y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por todo ello, Ilari (*idem.*) advierte que hay que tomar este tema con precaución pues la aparente relación entre música y lenguaje no garantiza el establecimiento de relaciones causales entre ellas como la transferencia cognitiva de una hacia la otra. Además, Cutietta (1995) también sugiere una fuerte correlación entre la educación musical y el rendimiento de la lectura en alumnos con edad variable entre 5 y 19 años. A pesar de que los resultados apuntaron que el aprendizaje musical puede ser útil para el desarrollo de la lectura, todavía no fueron encontradas relaciones causales entre los dos aprendizajes, según Ilari (*op. cit.*), que sugiere que son necesarios nuevos estudios para determinar si, de hecho, hay una transferencia generalizada de un área del conocimiento hacia la otra.

No obstante, para Caserta (2006) en el “Simposio de Investigación en Música de 2005” afirma que la música y el lenguaje pueden haber tenido un origen común en la evolución de la comunicación humana. Esta forma de comunicación es clasificada como

proto-música por musicólogos o proto-language por lingüistas. En un estudio empírico los investigadores analizaron esta posibilidad desde el punto de vista evolutivo, utilizando como objeto de estudio las vocalizaciones de bebés con edades menores o iguales a 12 meses. El objetivo de este estudio fue el de buscar un *insight* en la evolución del lenguaje de nuestros ancestrales.

De todas maneras, la música constituye una importante forma de comunicación y expresión de los seres humanos, por lo que las relaciones entre lengua y música son intrínsecas pues las dos sirven como forma de comunicación entre las personas y los pueblos. La diferencia es que la música es un lenguaje universal y la lengua está restringida a las fronteras de los países que las hablan (y a las personas que se dedican al estudio de lenguas extranjeras). De este modo, cuando se habla de lengua hay que mencionar también las culturas y las diferencias culturales. Y actualmente cuando discutimos la enseñanza de lenguas, hay que mirar también hacia la interculturalidad, pero ¿cómo hacerlo?

Uno de los problemas más comunes cuando se trata de trabajar componentes culturales en la clase de español como lengua extranjera es justamente el cómo. Pues algunos de los problemas a los que se enfrenta el profesor de cualquier idioma son las consecuencias que el choque cultural puede traer para los procesos de enseñanza-aprendizaje de un grupo, sobre todo si son del nivel umbral o principiante, los cuales todavía no tienen formado el concepto más fiel de la cultura de la lengua meta, alejado de todo tipo de estereotipos. Es evidente que el choque cultural desencadena problemas afectivos y sentimientos negativos y de rechazo hacia dicha lengua y su aprendizaje. Así es que el profesor debe saber trabajar la axiología de su grupo, por medio de estrategias afectivas, rompiendo bloques<sup>52</sup> de cualquier orden que puedan perjudicar el libre

---

<sup>52</sup> Según los autores Waisburd y Erdmenger (*op. cit.*:64-65), existen algunos tipos de bloques que son obstáculos llenos de miedos e inseguridades que impiden la expresión, la comunicación, la experimentación y la creación. Así definen seis tipos de bloques: 1- **Bloques cognoscitivos** – Cuando se manifiestan problemas de aprendizaje, de memorización, de enfoque, de claridad, hay confusión, falta de fluidez y de secuencia lógica. 2- **Bloques emocionales** – Se manifiestan con irritabilidad, impaciencia, angustia, ansiedad, miedo e inseguridad, desconfianza y falta de capacidad de riesgo. 3- **Bloques físicos** – Dolores físicos, con contracturas musculares, con enfermedades y deformaciones del cuerpo. 4 - **Bloques socioculturales** – Se manifiestan en las normas y valores sociales. 5 - **Bloques perceptuales** – Parten del pensamiento automático, de no cuestionarse otras formas de percibir la realidad; pues adormecen y anestesian los sentidos. 6-**Bloques espirituales** – Se manifiestan al perder contacto con el ser real y perder el sentido de la vida. Se ven cuando las personas no tienen una visión clara de la vida y cuando los valores están distorsionados.

desarrollo de la creatividad que pueden llevar al fracaso en el aprendizaje de dicho idioma.

En un mundo globalizado los gustos y preferencias entre los diferentes pueblos y culturas se asemejan cada vez más, así que las personas tienen una tendencia a desarrollar los mismos estilos de vida, a tener las mismas ambiciones, la misma moda, etc., lo que conduce a que la música de un estilo llamado internacional tenga una buena acogida entre los estudiantes de nacionalidades diferentes. Por otro lado, todo esto puede debilitar las fronteras de lo cultural, de lo típico, de lo local abriendo, por todo ello, puertas al cosmopolitismo, a lo que puede caer bien en todas las partes del mundo.

Por ejemplo, el hecho de versionar canciones de un idioma al otro es una forma de difundir la cultura de determinado país, muchas veces diríamos de manera “disimulada”, una vez que los cantantes que las interpretan casi nunca comparten la información de ya tratarse de un éxito de otro cantante extranjero.

Visto de otra manera, si la música tiene como uno de sus objetivos tornar más tolerantes a los individuos de una misma cultura, la música globalizada también puede traer consecuencias buenas como el hecho de hacernos más tolerantes “interculturalmente”; es decir, con relación a rasgos culturales diferentes, una vez que la música dicha “nacional” también trae una chispa de otras culturas aunque sea indeleble. Por todo ello, la música como lenguaje universal es comprendida por pueblos de diversas culturas en todo el mundo además de ser sinónimo de tolerancia. Las canciones como están sometidas a una letra determinada, su campo de actuación se ve más restringido -lo que se puede solucionar versionándolas-. La música (aquí vista como sinónimo de canción), también debe tener esta triple misión transcultural: la de transmitir valores culturales locales, la de unir a los pueblos transpasando las fronteras y la de aumentar la inteligencia interpersonal por medio de la tolerancia que fomenta en los corazones de los seres humanos, tornándolos más sensibles.

## 1.2 MÚSICA, EDUCACIÓN Y AFECTIVIDAD/EXISTENCIALIDAD

La música aparte de ser un arte, incluso una de las más accesibles y populares de que disponemos, tiene otras múltiples aplicaciones y una de ellas es en la Educación. Desde la más remota antigüedad, la música ha sido una expresión colectiva de un pueblo o de una cultura. Hoy en día el arte musical viene siendo utilizado con otras aplicaciones y finalidades prácticas como en la musicoterapia, en la educación y en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por todo ello, hemos decidido investigar más sobre sus efectos y aplicación en la clase de idiomas.

No se puede negar la riqueza que nos ofrece la historia musical desde los cantos gregorianos hasta el siglo XX y XXI por lo mucho que ha aportado a la cultura y a la historia de los pueblos. Sobre su origen no hay argumento común, lo que sí actualmente se viene potenciando son sus efectos en el desarrollo intelectual y afectivo de los seres humanos así como las repercusiones que provoca en su memoria y en su subconsciente. Por esto tenemos que aprovechar todo este potencial que ella nos ofrece para transformarlo en un componente enseñable y aplicable a nivel de aprendizaje, armonizando cuerpo, mente, emoción y espíritu.

Dependiendo del tipo de música tenemos un efecto o una aplicación diferente, por ejemplo, la música barroca de los siglos XVI y XVIII, según Waisburd y Erdmenger (2007) favorece la estabilidad, el orden y la memoria. No obstante, hace falta saber cómo aplicarla en clase con vistas al desarrollo emocional de nuestro estudiantado. Hacen falta más propuestas didácticas que incluyan no sólo canciones con sus letras para el aprendizaje de idiomas sino también otras que incluyan la música de manera general.

Todos escuchamos música, pero no todos somos conscientes de su poder sanador, terapéutico y educativo. Educar el oído no es solo una tarea de los que estudian música o educación musical o un alto índice de inteligencia musical, sino que todos podríamos hacerlo con tan sólo saber qué determinado tipo de música tiene una finalidad determinada y que para esto la estamos utilizando en este momento. Hay que romper estas creencias pues como humanos somos seres dotados de creatividad y musicalidad. Así, un buen ejercicio para la creatividad es aprender a escuchar, desarrollando la escucha inteligente y para tal fin existen algunas estrategias que nos describen Waisburd y Erdmenger (*op. cit.*).

De todas las estrategias para desarrollar la escucha inteligente según describen Waisburd y Erdmenger (*op. cit.* 22-23) destacamos tres:

- Silenciar la mente, detener el monólogo neurótico, para poder escuchar y recibir al otro. Escuchar la voz interna para crecer y ser creativos.
- Escuchar los anhelos más profundos, las más altas aspiraciones, los impulsos más nobles de nuestro ser.
- Aprender a estar en silencio y a escuchar con los oídos de la intuición la inspiración y la intuición más profundas.

Son importantes pues con ellas podemos cumplir con los objetivos de este estudio: desarrollar la competencia existencial por medio de la potenciación de las estrategias afectivas.

Waisburd y Erdmenger (*op. cit.*) describen algunas cualidades o potencialidades que tiene la música pues interviene en quien la escucha o la crea y sus elementos funcionan como armonizadores naturales. Así, la música tiene el poder de:

- Cambiar el nivel de conciencia.
- Permitir la imaginación y la fantasía
- Hacer que surjan recuerdos.
- Provocar el cambio de actitudes y energías.
- Dar un equilibrio entre el ser interno y el ser externo.
- Atrapar el tiempo.
- Relajar, sensibilizar y permitir la entrada a un estado receptivo.
- Ayudar en procesos de curación.
- Elevar el espíritu
- Armonizar naturalmente lo que puede llevar a la reorganización de la vida personal.
- Ser una forma de expresión y comunicación.
- Producir emociones en los que la escuchan y en los que la emiten.
- Convertir, a partir de la escucha, un proceso intangible en tangible.
- Producir aprendizajes significativos.

De todas estas cualidades o potencialidades destacamos algunas que pueden ser aplicadas a la enseñanza de idiomas y que han servido para desarrollar nuestra propuesta didáctica como el hecho de permitir la imaginación y la fantasía aumentando así los niveles de creatividad, el hecho de hacer que surjan recuerdos, producir emociones en los que la escuchan y de producir aprendizajes significativos.

Además, Waisburd y Erdmenger (2007:44-45) nos facilitan algunas referencias comprobadas científicamente sobre el impacto que la música tiene en la vida de las personas. De todas ellas, destacamos las siguientes:

- Hay investigaciones que comprueban que la combinación entre la música y el arte permite liberar sentimientos y emociones que las personas no se atreven a expresar verbalmente.
- La música aporta un ambiente positivo para el aprendizaje significativo y los investigadores han descubierto que la música aumenta la creatividad, mejora la autoestima, desarrolla la percepción y la psicomotricidad.
- Los alumnos que estudian arte suelen ser mejores pensadores, dan mejores soluciones a problemas, se destacan en el manejo del lenguaje y la expresión de su creatividad.
- Se ha comprobado que si en una escuela se integran todos los días actividades como danza, música, arte y drama, aumentan considerablemente los rangos de creatividad, de excelencia académica y disminuyen los problemas de disciplina.

Por todo lo expuesto está más que comprobada la eficacia de la utilización de la música no sólo para el aprendizaje significativo de idiomas, en nuestro caso de español como lengua extranjera sino en la educación del ser humano de manera general.

Hablando específicamente del ámbito del aprendizaje, el hecho de utilizar la música para este fin, además de un enfoque creativo e innovador es una propuesta que envuelve todo el cerebro: hemisferio derecho e izquierdo, desarrollando así tanto el lado cognitivo como el emocional. Así es que con la música se pueden implementar estrategias efectivas para el desarrollo de la competencia existencial. Según Waisburd y Erdmenger (2007:78): “Dentro de los objetivos de la activación con la música está despertar y desarrollar la creatividad para producir conexiones con el cerebro que logren aprendizajes significativos que resistan al olvido y que mejoren los procesos de la memoria”. De este modo, para los autores citados anteriormente, la música, así como su

enseñanza va más allá del simple hecho de ser un tipo de arte o un elemento de diversión y de goce sino que también debe tener una finalidad práctica, como por ejemplo: ayudarnos en el control del mundo interior, de nuestras emociones, de nuestros sentidos y del espíritu en un todo armónico.

### **1.2.1 El efecto Mozart en el aprendizaje de idiomas**

Hablando del efecto Mozart, la música como arte también viene siendo usada como medio de sanación y favorecedor del trabajo. Así, la música puede afectar en los estados de ánimo e indirectamente en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Según Don Campbell (1998:178), el efecto Mozart puede fortalecer la memoria, mejorar el aprendizaje, estimular la creatividad, además de otras aplicaciones terapéuticas y curativas que veremos más adelante.

Alfred Tomatis, tras muchos experimentos con muchos estilos de música, reconoció el impacto que posee la música de Mozart y escribió acerca de su poder libertador, curativo y sanador. Por otro lado, reconoce que la música barroca también produce impactos benéficos. Según él, la música barroca genera en los humanos ondas cerebrales más armónicas, lo que resulta en un incremento de 95% en su productividad. Además, afirma que el oído está diseñado para energizar el cerebro y el cuerpo, según datos de Waisburd y Erdmenger, (2007: 43).

Hay una relación entre el hecho de escuchar música y el centro de las emociones en el cerebro. Se descubrió que las disfunciones auditivas se reflejaban en dificultades emocionales y viceversa. Además, la música de Mozart tiene el poder de tranquilizar el oyente, mejorar su percepción espacial y permitirle que se exprese con más claridad ya que se comunica con el corazón y la mente. D. Campbell declara que: “(...) es probable que el poder de la música de Mozart radique en que sus sonidos son simples y puros, en que su música es, al mismo tiempo, profundamente misteriosa y accesible, y tiene la habilidad de hacer que el ser humano exprese lo mejor de sí mismo”. (Waisburd y Erdmenger, 2007: 42)

Así, según sugirió el físico teórico Gordon Shaw (*apud* Campbell, *op. cit.*:27), la música de Mozart “aviva” el cerebro. Y al escucharla se organiza la actividad de las neuronas en la corteza cerebral y refuerza los procesos creativos del hemisferio derecho relacionados con el razonamiento espacio-tiempo (Waisburd y Erdmenger, 2007: 41).

No obstante, en contraposición, Ilari (2005) afirma que el “Efecto Mozart” ha causado mucha polémica no sólo entre la población sino también en el medio académico, además se le atribuye a la música de Mozart un poder sanador y potencializador del aprendizaje superior a sus reales resultados. También afirma que las investigaciones científicas sobre los efectos de la música en el desarrollo de la inteligencia todavía son preliminares y todavía hay pocos hechos comprobados y muchos mitos. Además, espera que las investigaciones futuras presenten resultados que pongan de relieve enormes beneficios de la educación musical en el desarrollo cognitivo.

### 1.3 LA MÚSICA Y LAS CANCIONES COMO ESTRATEGIA AFECTIVA

Así como el lenguaje, la música tiene el poder de unir a las personas. Además, según el músico y psicólogo Stefan Köelsh<sup>53</sup> (2008), el cerebro humano está diseñado para la música y la musicalidad, pues ésta es una necesidad humana. Además, el lenguaje no puede existir sin la música, pues de lo contrario hablaríamos de forma abrupta y en monosílabos y no como lo hacemos: de forma muy melodiosa. Entonces, podemos afirmar que música y lenguaje son fuentes de comunicación primordiales y, de cierta, manera indisociables.

El ser humano necesita la música, es musical. Así como el hombre puede amar y su cerebro está equipado para el lenguaje, lo mismo sucede con la música. Al igual que con el lenguaje, no sólo los lingüistas tienen talento para el lenguaje, sino que este don está en el cerebro humano. La música es una necesidad humana. (Köelsh, 2008).

Hablando del ámbito de lo afectivo, todos sabemos y, en algún momento, ya experimentamos, el hecho de ponernos tristes o alegres, sensibilizados o enojados con algún tipo de música o canción. Según el Dr. Oliver Sacks uno de los mayores poderes de la música es controlar la emoción, desarrollar, provocar respuestas emocionales. Es decir, de alguna manera ella nos provoca: o para bien o para mal o para amarla, por identificarnos con ella o rechazarla, por no compartir las mismas convicciones,

---

<sup>53</sup> Kölsch, Stefan (2007). “El ser humano necesita la música” en *Mondialogo, I*, Archivo disponible en Internet vía <http://www.mondialogo.com/35.html?L=es>. Archivo consultado el día 27/01/2009.



ideologías o mensaje transmitidos por esta. Según el Dr. Sacks, anatómicamente, algunas regiones del cerebro afectadas por la música están cerca de aquellas ligadas a las emociones. Y es precisamente en este punto que entra en juego la relación entre las variables afectivas, la competencia existencial y las canciones.

Por todo ello, no se pueden desvincular las emociones de la música. Sabemos del potencial motivador y creativo de este arte. Además de mejorar la memoria, el aprendizaje y estimular la creatividad, la música puede funcionar como forma de conocimiento y autoconocimiento. Así el profesor conocería mejor a su grupo también por medio del tipo de música que les complace más. Lo que queda saber es si la canción/música elegida es del gusto del alumnado, si no es así, la actividad puede producir el efecto contrario: la total desmotivación del alumnado o de parte de este. Y es precisamente este argumento de algunos profesores contrarios al uso de la música en clase por considerar este tipo de actividades como una falta de rigor y de seriedad. Si no se acierta o se adivinan sus gustos la sensación que se tiene es que el trabajo ha sido derrochado. De ahí, se deduce la importancia de la selección de la canción.

Sin embargo, este argumento, a pesar de ser un contrapunto importante, tiene fundamento, pues el hecho de seleccionar una canción determinada, diseñar una actividad complementaria sobre ella, o hasta mismo una unidad didáctica para que el resultado sea la desmotivación del público no es nada alentador o motivador para el profesor/a imbuido de este sentimiento innovador. Por otro lado, también si se trata de una canción de moda o de verano, que hoy la gente la canta y mañana ya nadie se acuerda más de ella, tampoco es un argumento alentador para el docente, una vez que no será difícil aprovechar la actividad a posteriori.

Por todo ello, abogamos por la elección de los “clásicos del cancionero” pues, como el propio nombre dice, son clásicos y nunca pasan de moda y por otro lado, hablando de cultura, su conocimiento debe ser imprescindible.

### 1.3.1 Criterios para la elección de canciones

¿Qué es lo mejor para trabajarse en una clase de idiomas: un clásico del cancionero hispano o una canción pop del momento que está de moda? En nuestro parecer las dos son válidas pero la elección de una canción de moda es un cuchillo de doble filo pues al mismo tiempo que puede encajar “como un guante” con el gusto general, teniendo en cuenta las diferentes “personalidades” y edades de los aprendices, puede que no sea así. Los clásicos, por formar parte del cancionero de un país (es decir, las canciones que dejaron de ser “de moda” y pasaron las fronteras del tiempo siendo cantadas y apreciadas hasta hoy), ya se cristalizaron como iconos de la cultura de una nación. Así es que hay que hacer saber al alumnado que lo que están oyendo o reconociendo auditivamente forma parte de los contenidos culturales que un estudiante de lengua extranjera debe dominar, además, ello puede servir de base o pretexto para debates y la práctica de la expresión oral e incluso temas para proyectos de larga duración.

Por otro lado Betti (2009) aboga por el uso de las canciones modernas: “Y es necesario acordarse de que las canciones modernas (pop) son las que ‘mejor reflejan los intereses de los jóvenes y que a menudo relatan las tendencias más importantes de la sociedad moderna’. Y emplear este tipo de herramientas favorece también la espontaneidad del grupo mientras llevamos a cabo las actividades propuestas”.

La denominada “canción de verano” o canción de moda como “Aserejé”, “Que la detengan”, “Corazón Latino” seguro ejercen una identificación inmediata en la época en que están de moda, sobre todo en el público joven. No obstante, pasada su época, podrán o no formar parte del canon de los clásicos y esto dependerá según consideremos más el contenido de sus letras que propiamente su ritmo o estribillo pegadizo. De todas maneras, si las canciones de moda no traspasaron fronteras para volverse éxitos internacionales los alumnos no podrán saber si están de moda ahora o fue la canción de hace dos veranos. Lo que aún queda por saber es: si caerá bien o mal una vez que los alumnos no las conocen y este es el gran desafío con el que se enfrenta el profesor al seleccionar canciones.

Concluimos que la solución de la incógnita de si es más apropiado trabajar clásicos o canciones modernas va a depender del objetivo de la clase: si es trabajar

contenidos culturales, afectividad o preferencias de los aprendices. Consideramos que las dos propuestas son válidas pero la segunda quizás cueste más trabajo al profesor pues habrá de descubrir cuáles son las preferencias actuales de su grupo, teniendo en cuenta que elegir una canción que agrade a todos es muy difícil. Por esto hay que hacerles saber desde el principio que las canciones que se escuchen en clase de idiomas son en primer lugar actividades didácticas que cumplen objetivos preestablecidos y cuya selección no es arbitraria, tampoco depende de los gustos personales del profesor, todo lo contrario es un intento de agradar a todos y que cumpla una función para tener sentido su uso en la clase. Por esto creemos que la propuesta más interesante es que sean los propios alumnos los que elijan las canciones y a partir de ellas puedan autónomamente aprender de ellas según unas directrices o pautas establecidas para ello por el profesor como la propuesta que vamos a sugerir más adelante.

<b>Disco o pieza</b>	<b>¿Qué imagino cuando la oigo?</b>	<b>¿Qué sentimiento asocio si el volumen es alto o bajo?</b>

<b>¿Qué tipo de movimientos corporales me invita a hacer?</b>	<b>Al terminar la pieza, mi estado de ánimo es:</b>	<b>Hipótesis: podría usarla para... en... con...</b>

**Cuadro 24:** Cuadro didáctico de selección de música

### 1.3.2 Trabajar con música y canciones

El uso de la música tiene finalidades y objetivos distintos que el uso de cualquier tipo de canciones en clase de idiomas. Aprovechando la tremenda carga emocional de una y otra y su utilidad nos servirán para propósitos distintos, conforme veremos más adelante. Estamos de acuerdo con Cassany (1994) cuando habla sobre el potencial didáctico de las canciones en la clase de idiomas:

Escuchar y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta... Además como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores (...)

Según Oxford (1990) el uso de la música como estrategia afectiva serviría para “bajar la ansiedad” así como el uso del humor y técnicas de relajación. De aquí se pueden sacar técnicas como la sugestopedia, como la visualización de imágenes y también se puede trabajar con bandas sonoras de películas.

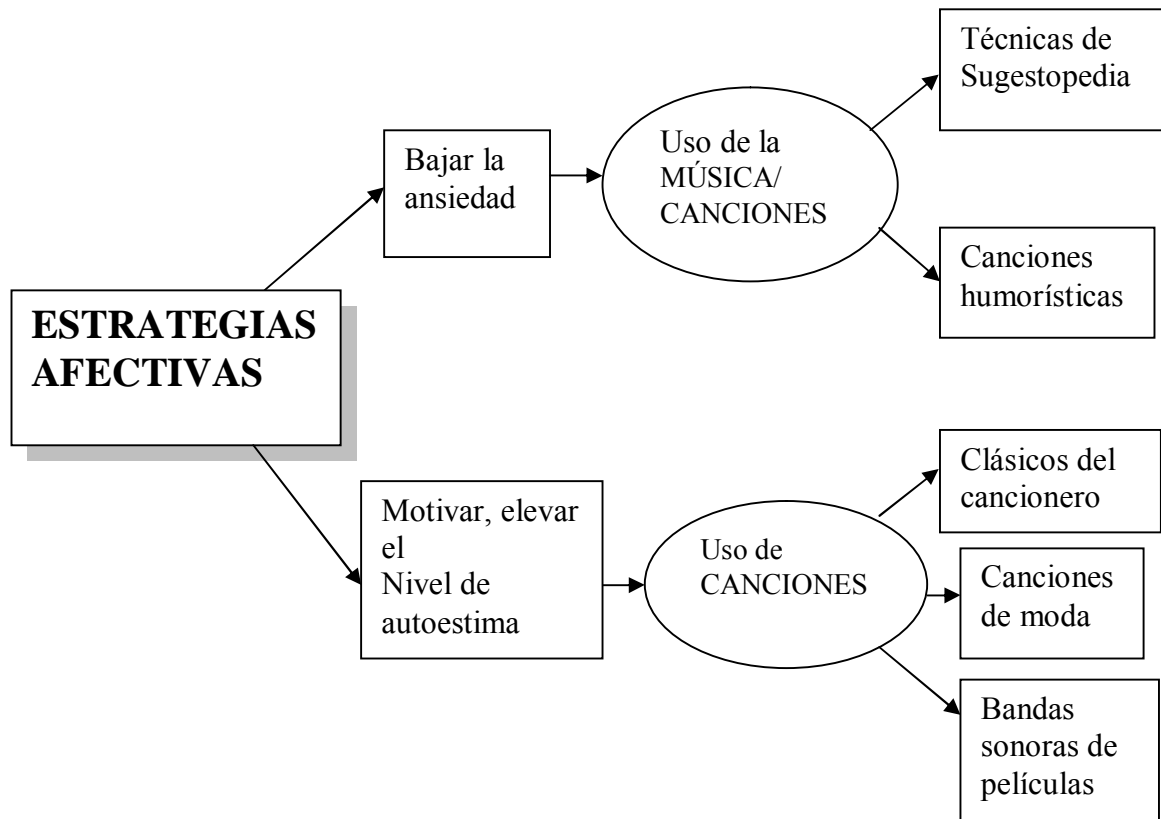
En su papel de motivadoras estarían las canciones así como palancas para elevar la autoestima que se pueden clasificar en:

- 1 – Clásicos del cancionero
- 2 – Canciones de moda
- 3 - Canciones humorísticas (para rebajar la ansiedad)

Santos Asensi (1997:130) nos brinda propuestas de “conversión de canciones en actividades didácticas”, “el uso central y periférico de la música en el aula” y divide sus propuestas didácticas en dos tipos:

- A) Al pie de la letra: actividades que explotan sólo las letras de las canciones
- B) Déjate llevar por la música: actividades que trabajan la música de las canciones que tienen como objetivo sensibilizar al estudiante, desinhibir sus destrezas creativas, desarrollar la imaginación y estimular la curiosidad hacia otras personas.

Basándonos en el modelo de Oxford (1990) y en el resultado de investigaciones anteriores proponemos el siguiente modelo relacionando estrategias afectivas, música y canciones.



**Figura 8** – Las Estrategias Afectivas para bajar la ansiedad

Teniendo en cuenta en este esquema que tanto la música como las canciones funcionan como estrategias afectivas, nuestra propuesta didáctica tiene como objetivo contemplar tanto la música como las canciones como partes de una única actividad. En el cuadro siguiente tenemos algunos ejemplos del tipo de música, su aplicación y los compositores a ser utilizados.

TIPO DE MÚSICA	PARA QUÉ SIRVE	COMPOSITORES
Cantos gregorianos, siglo X	Crear la sensación de un espacio amplio y relajado	Anónimos
Música religiosa, siglo XV	Transciende y alivia el dolor y el sufrimiento	Monteverdi, Brudiey
Música barroca, siglos XVI-XVIII	Favorece la estabilidad, el orden y la seguridad	Vivaldi, Bach, Corelli, Albinoni, Handel.
Música romántica, siglo XVIII	Favorece la expresión de los sentimientos.	Beethoven, Chopin, Schumann, Liszt, Mendelssohn, Brahms, Wagner
Música impresionista, siglos XIX-XX	Desbloquea los impulsos creativos y conecta con el inconsciente.	Debussy, Ravel, Fauré, Dukas, Schmitt.
Jazz, siglo XX	Eleva el ánimo y es una fuente de inspiración	Armstrong, Coleman, Gillespie, Foster, Nat King Cole, Bolling
Rock, siglos XX-XXI	Estimula el movimiento	Vangelis, Enya
Salsa, siglos XX-XXI	Acelera los ritmos cardiacos y respiratorios, invita a moverse	Tito Puente, Celia Cruz, Oscar D'León

**Cuadro 25:** Tipo de música, para qué sirve y compositores

#### 1.4 MÚSICA Y CANCIONES EN LE/ELE

La música, además de ser un fenómeno social que abarca diversas áreas como académicas, folclóricas y económicas, sirve también como socializante pues tiende a unir a los seres humanos a expresar sus sentimientos comunes (Pérez-Sánchez y Gonzalo Cobos, 2008). Según estos autores, la música tiene la capacidad de sugerir o evocar sentimientos religiosos, sublimes, que trascienden a todos. Aquí entra la importancia de los estudios sobre inteligencia emocional e inteligencia espiritual vistos anteriormente.

La música también tiene un poder mnemotécnico increíble. Son fácilmente recordables, más que un texto escrito. Según Rodríguez López (2005) “es difícil que un alumno se aprenda el diálogo de memoria, pero seguro que sin pedírselo está tarareando todo el día el estribillo de la canción de moda que utilizan en un anuncio televisivo”. Además, también dice que según Gathbonton y Segalowitz (1998:473) las canciones tienen un relevante papel cognitivo pues producen una automatización en el aprendizaje de una lengua extranjera. “Gracias a las canciones se pueden practicar ejercicios de repetición sin que los alumnos los perciban como tales, sino como una práctica necesaria en la canción, por tanto en un contexto comunicativo y natural”.

Así es que actualmente ya hay muchas propuestas de actividades para trabajar con música en la clase de idiomas. No obstante, es consenso entre todos los

investigadores estudiados que la mayoría de estas actividades proponen el trabajo de aspectos cognitivos como la gramática, el vocabulario o la pronunciación. Así, a modo de conclusión, analizando todas las propuestas investigadas sobre el uso de canciones y música en la clase de ELE, pocos son los que mencionan trabajar aspectos de la competencia existencial, es decir, los que se proponen trabajar variables afectivas como la motivación, la autoestima, la autonomía y la empatía en la clase de español como lengua extranjera.

Los profesores sabemos que no siempre nos sentimos preparados para diseñar actividades didácticas que abarquen tantos aspectos de diversa orden: cognitivos, afectivos, lingüísticos, didácticos, culturales, de valores, etc. Pero por otro lado, nos vemos en una encrucijada: o mejoramos nuestras clases o aburrimos siempre a los alumnos con lo mismo. De este modo, la música se muestra como una herramienta enriquecedora, innovadora, transformadora, si bien es cierto que su implementación correcta y pertinente constituye un desafío para el profesor.

Más recientemente, trabajar con canciones y música (y sus respectivos video-clipes en el caso de que los haya) en las clases de español como lengua extranjera viene siendo una de las estrategias más utilizadas por el profesorado con el fin de motivar a su alumnado y también a sí mismo en la labor docente. Preparar clases con música, que sean realmente motivadoras y al mismo tiempo eficaces, requiere de los profesores un arduo trabajo de sondeos, búsqueda de material, confección de fichas y otros recursos.

No se puede olvidar que muchos especialistas vienen poniendo mayor atención a este recurso didáctico tan rico en sus posibilidades exploratorias y, al mismo tiempo, tan lúdico y lleno de una carga emocional considerable.

Por otro lado, Madrid Fernández (*op. cit.*) resalta el efecto motivador que tienen las canciones en el aula, sobre todo si coincidimos en darles una canción que también es de su agrado. Por otro lado, muchas veces no es fácil satisfacer los gustos de todos los alumnos además hay que tener en cuenta que los gustos son diferentes y que hay diferentes estilos de aprendizaje así como diferentes gustos musicales. Madrid Fernández (*op. cit.*) también advierte que raramente se comentan otros rasgos estilísticos empleados por los autores así como el lenguaje musical.

Seleccionar canciones para una clase de ELE no es una tarea fácil teniendo en cuenta que el docente lidia con un pequeño universo de sujetos pensantes con perfiles, gustos, estilos cognitivos, preferencias y objetivos diferentes. Además, el profesor/a

tendría que ser capaz de filtrar y no confundir sus propias preferencias con las preferencias de su alumnado y no dejar que esto sea una variable que intervenga negativamente durante la elección.

Vale la pena resaltar que las canciones constituyen muestras de material auténtico, un *input* real, llevadas a clase y que a pesar de que no son muestras de autenticidad, son un material de la lengua real con el que lidian también los nativos. No obstante, pueden servir de estímulo para situaciones de comunicación auténtica, para el conocimiento de la cultura de la comunidad lingüística.

Así es que con canciones se pueden trabajar contenidos culturales, funcionales, léxicos, gramaticales, de vocabulario, afectivos, etc.

De este modo, si se quiere planificar una actividad humanística en la que se puedan estimular también las emociones, la sensibilidad, la imaginación e, incluso, quizás, enseñar valores<sup>54</sup>, hace falta tener presente la misión del profesor como educador más que como simple mediador o transmisor de conocimientos.

En suma, es incuestionable el potencial didáctico de la música y las canciones sobre todo en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras. Según Santos Asensi (1996:36-7 *apud* Díaz Bravo) trabajar con canciones en el aula de ELE es “uno de los recursos didácticos más efectivos, motivadores e inagotables en la enseñanza de las lenguas” pues “en general, las canciones son textos breves que usan un lenguaje simple e informal (cerca del conversacional) en el que abundan las repeticiones”. Además, para el mismo autor (*op. cit.*) las canciones están llenas de una tremenda carga emocional, cuyas imprecisas referencias de protagonistas, tiempo o lugar, permiten que cualquiera que las escuche pueda identificarse con ellas además de la facilidad de explotación didáctica de las letras de las canciones. La facilidad de la explotación didáctica de las canciones es relativa una vez que el hecho implica una multiplicidad de consideraciones en términos de variables de contexto, etc. como ya hemos considerado anteriormente.

Rodríguez López (2005:806) también considera el potencial desarrollador de las canciones en los tipos de inteligencia pues casi todos los tipos de inteligencia están de alguna forma reflejados en las canciones: “la canción implica aspectos como la letra (inteligencia verbal), la música (musical), el compartir con los demás e incluso cantar

---

<sup>54</sup> Aclarar que son valores democráticos, de la ONU, como la tolerancia, el respeto mutuo, el respeto hacia otras culturas desarrollando así la competencia intercultural.



(interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal)”. Añade incluso que según estudios de Saricoban y Metín (2000) y Varela (2003), además de desarrollar todas las destrezas Lingüísticas, ponen en funcionamiento los dos hemisferios cerebrales.

Internet también viene siendo una de las herramientas más valiosas para explotar canciones españolas y la música en general para las clases. Actualmente, en la red se puede encontrar una infinidad de propuestas didácticas muy bien diseñadas y comprobada su aplicabilidad y eficacia, además de vídeo-clipes, centenas de vídeos en *youtube*, letras de canciones, video karaokes y demás recursos didácticos muy ricos y explotables para las clases de ELE.

Por otro lado, Rodríguez López (2005) en contraposición destaca que “hay una gran cantidad de trabajos sobre cómo explotar las canciones para enseñar y aprender lenguas extranjeras (Adamoski, 1997, Varela, 2003), pero no tantos trabajos empíricos que demuestren su utilidad.” De este modo percibimos que en el campo hace falta que se desarrollen más estudios empíricos en este sentido además de la comprobación de los resultados. No obstante, en los últimos años se ha multiplicado el número de publicaciones sobre este tema, sobre todo en lo referido a la enseñanza del español como lengua extranjera. Teniendo en cuenta el universo de propuestas que tienen la enseñanza de inglés como lengua extranjera éste no se puede comparar con el del español. No obstante, el mercado de la enseñanza del español viene creciendo cada vez más.

Griffe en *Songs in actions* (1992:4-5) aboga por el uso de las canciones y la música en clase y lo justifica con 6 razones:

1. Crea un ambiente positivo en la clase.
2. Constituyen una forma de *input* lingüístico
3. Constituyen un *input* cultural
4. La canción puede ser trabajada como un texto a ser explotado, como un poema, un artículo o cualquier material auténtico
5. Canciones y música pueden ser usadas como complemento para marcar un cambio en ocasiones especiales o en clases de diferente índole
6. Puede ser un buen motivo para una clase de conversación al discutir su forma, contenido y propiciar un debate

Con relación a las proposiciones de Griffé (*op. cit.*) discrepamos de la razón nº 5 pues se puede lograr ir mucho más lejos con actividades con música y canciones que como las conocidas “tareas de relleno” que sirven para tapan agujeros o ventanas entre un contenidos nuevo y otro anterior o como premio en ocasiones especiales. Podemos ir mucho más lejos con todos los *inputs*, ventajas y placeres que la música nos puede proporcionar, tanto a docentes como a estudiantes.

Resumiendo, de todas las ventajas que se pueden sacar del uso de canciones en la clase de ELE podemos concluir que: la música es un lenguaje universal y que forma parte de todos nosotros, es un material auténtico para el aula con la misma validez que otro; el alumno se identifica positivamente con el desarrollo del componente afectivo y además, es un material relativamente fácil de conseguir.

Teniendo en cuenta todas las ventajas que conlleva traer el uso de canciones en el aula de ELE, y las características destacadas por Mercedes Castro Yagüe<sup>55</sup> (2003) las agrupamos en cuatro ámbitos:

#### 1 – Ámbito Afectivo/lúdico

- Propicia una atmósfera positiva de trabajo en el aula
- Motiva al alumno e influye positivamente en el desarrollo del factor afectivo.
- Introducen el componente lúdico en la dinámica de la clase.
- El alumno se identifica con las historias de las canciones, en el caso de las canciones narrativas.

#### 2 – Ámbito Lingüístico

- Facilitan la asimilación del vocabulario
- Mejoran la pronunciación, la velocidad y la fluidez
- Son una fuente de *input* lingüístico
- Posibilita la práctica de las cuatro destrezas.

---

<sup>55</sup> Mercedes Castro Yagüe destaca cuatro características de las canciones:

- 1 – El concepto de factor afectivo
- 2 – El factor lúdico
- 3 – El poder memorístico de las canciones
- 4 – El factor sociocultural

### 3- Ámbito Cultural

- El lenguaje usado es simple, coloquial y actual.
- Pueden servir de ejemplo de diferentes dialectos o variantes regionales.
- Son una fuente de información cultural: *input* cultural

### 4 – Ámbito Didáctico

- El placer de oírse a sí mismo facilita el aprendizaje.
- Promueven la interacción en el aula

#### **1.4.1 ¿Cómo usar música y canciones en el aula de ELE?**

El uso de canciones en el aula de ELE no siempre es fácil, pues debemos adecuarlas e incorporarlas al *syllabus* y a la programación de la institución donde se trabaja. Abogamos por que las canciones no se consideren como “un premio al final de una exhaustiva clase con ejercicios estructurales de gramática”, por ejemplo, sino que adquieran mayor relevancia en el proyecto curricular de los centros, tras muchos estudios que se vienen haciendo que apuestan por su eficacia y riquísimo potencial didáctico, como verdaderas piezas centrales del proceso y no sólo como actividad de refuerzo de diversos aspectos del proceso de adquisición lingüística o cultural.

No obstante, uno de los grandes obstáculos para el uso e implementación de actividades lúdicas y con música en las clases de idiomas es la cuestión de la falta de tiempo. Muchos resaltamos de la imposibilidad de incorporar dichas actividades a la programación del curso o institución donde trabajamos. Así que este es un problema una vez que abogamos por una metodología integral con la música y canciones, es decir, que la música no sea una actividad marginal en la clase de idioma sino que debe ascender a protagonista en el proceso de aprendizaje de idiomas, pero este es un reto que necesita ser asumido por nosotros, profesionales de la enseñanza de lenguas.

Santos Asensi (*op. cit.*) hablando del uso central y periférico de las canciones en el aula sugiere que estas pueden emplearse tanto como piezas centrales de la comunicación en el aula, bien como medio para enfatizar o reforzar distintos aspectos del proceso de adquisición lingüística o cultural. Nuestra propuesta didáctica se relaciona más con el uso periférico de las canciones en el aula. Así divide las actividades en:

**1. Actividades complementarias o de apoyo.**

- a) *Actividades de introducción, repaso y refuerzo* de funciones, estructuras gramaticales, aspectos fónicos, vocabulario, etc.
- b) *Actividades ilustrativas*. Ejemplifican e ilustran aspectos culturales, contemporáneos e históricos.
- c) *Actividades de enganche y enlace*, que relajan al estudiante después de un período intenso de trabajo, o bien captan su atención antes de comenzar una nueva actividad.

Además de rellenar huecos en una canción, ordenar segmentos, analizar elementos y categorías lingüísticas.

**2. Actividades y tareas comunicativas.**

Son actividades diseñadas con el objeto de servir de vehículo para el intercambio comunicativo en parejas o grupos. Ofrecen práctica significativa en las cuatro destrezas básicas de la lengua. Trabajo por tareas, dramatizaciones, proyectos y simulaciones son algunas de las técnicas más eficaces para proporcionar situaciones y vacíos de información que favorecen la práctica comunicativa. Estas son las siguientes actividades propuestas:

- a. Simulaciones y dramatizaciones
- b. Discusiones, puesta en común, exposiciones en público
- c. Indagación e investigación del entorno
- d. Proyectos de larga duración
- e. Recreación y manipulación de canciones

**3. Unidades temáticas que incorporan una secuencia de actividades y tareas.**

Estas actividades giran en torno a uno o varios centros de interés, los cuales dan cohesión y sentido a todas ellas.

## 1.4.2 Tipología y técnicas de manipulación textual: metodología didáctica

Para la conversión de las canciones en actividades didácticas hace falta valernos de unos recursos de tipología de técnicas de manipulación textual sacados de Duffy y Maley (1990:157-165) citados por Santos Asensi (1997:138). Hace falta destacar que estas técnicas abordan básicamente la manipulación de las letras de las canciones:

### 1. Reconstrucción

*Los textos se presentan de forma alterada o incompleta. El estudiante los restaura a su forma original*

- Mezclar palabras, líneas, versos o párrafos de la canción
- Presentar sólo el final y/o principio de una canción. Los alumnos predicen o crean lo omitido.
- Omitir total o parcialmente la puntuación, distribución en estrofas.
- Intercalar trozos de dos o más canciones para que los alumnos las separen.
- Eliminar de la canción determinados elementos, dejando huecos (vocabulario temático, palabras gramaticales, conectores, categorías léxicas, etc.)

### 2. Reducción

*Los alumnos descartan ciertos elementos del texto.*

- Suprimir elementos gramaticales: adjetivos, adverbios, frases preposicionales, etc.
- Reducir progresivamente un texto, párrafo o frase nominal compleja, eliminando una palabra o frase cada vez, cuidando de mantener el sentido y la corrección gramatical de cada versión.
- Separar los pasajes descriptivos, referencias locales o temporales, etc.

### 3. Expansión

*Los alumnos añaden los elementos a un texto, expandiéndolo*

- Insertar elementos gramaticales como adjetivos o adverbios.
- Incluir pasajes descriptivos, narrativos, comentarios, etc. en la canción.
- Añadir un suceso o expandir un hecho o descripción marginal
- Expandir una canción narrativa añadiendo lo que ocurrió antes o después
- Agregar uno o más versos o líneas a la canción
- Añadir pies de página, aclaraciones o notas ficticias a la canción
- Sustituir determinadas palabras de la canción por su definición

### 4. Sustitución

*Los alumnos eliminan elementos, sustituyéndolos por otros.*

- Cambiar los verbos activos en forma pasiva
- Reemplazar un tiempo verbal dominante por otro.
- Parafrasear frases hechas, dichos populares, refranes, etc.
- Buscar sinónimos o antónimos.
- Cambiar el punto de vista de primera a tercera persona, etc.
- Transformar la canción con un lenguaje más familiar.
- Cambiar el tono de optimista a pesimista, de ajeno a comprometido, de entusiasta a cínico,

etc.

### 5. Emparejamiento

*Búsqueda de la correspondencia entre dos grupos de elementos*

- Principios y finales de varias canciones
- Títulos con pasajes, citas, principios o finales de las canciones
- Títulos o fragmentos de la canción con fotografías o dibujos
- Palabras descriptivas con el personaje de la canción.
- Líneas o versos con posibles explicaciones para los mismos
- Canciones o fragmentos con extractos musicales.
- Fragmentos o líneas con lagunas en la letra de la canción
- Piezas instrumentales con determinados estados de ánimo o con fragmentos de canciones.
- Piezas instrumentales con títulos de películas, series televisivas, anuncios...

### 6. Cambio de formato

*Transferencia de la información de la canción a un nuevo formato*

- La información se transfiere a distintos tipos de representaciones visuales; gráficas, mapas, diagramas, fotografías, dibujos, etc.
- Usar la información para diseñar publicidad, carteles, collages, etc.
- Crear carteles de “Se busca”, obituarios, informes médicos, diarios, etc., para los personajes que aparecen en la canción.
- Transformar el tipo de texto: cartas en narraciones, situaciones en conversaciones, conversaciones en narraciones, fragmentos reflexivos en cartas, narraciones en guiones de cine o de radio, etc.

### 7. Selección

*Los estudiantes escogen de acuerdo a un criterio o propósito*

- Ofrecer varias posibilidades de parafrasear una canción, para que los estudiantes decidan cuál conlleva el sentido original del texto.
- Buscar en la canción una cita que sirva como título
- Ofrecer varios fragmentos o canciones para que los alumnos decidan cuál es el más apropiado para un determinado propósito.
- Presentar varias canciones a concurso, junto con reglas para el mismo. Los estudiantes deciden y justifican la canción ganadora.
- Decidir qué extractos en una serie respiran sentido literario.
- Dar a los alumnos tres extractos de varias canciones para que decidan qué fragmento no pertenece a la canción.

### 8. Jerarquización

*Se ordena un grupo de canciones de más o menos apropiadas para un determinado propósito*

- Ordenar las canciones o fragmentos de acuerdo a su lenguaje más o menos formal, literario, contemporáneo, riqueza de vocabulario, complejidad gramatical, facilidad de comprensión, etc.
- Ordenar canciones más apropiadas para un anuncio, boletín de noticias, una campaña electoral, etc.

### 9. Comparación y contraste

*Señalar similitudes y diferencias en dos canciones de temática parecida.*

- Discutir y decidir qué canción es la más emotiva, la que usa un lenguaje más colorista, imágenes poéticas, estructuras más complejas, etc.

- Comparar las canciones buscando palabras y expresiones comunes en ambas, sinónimos o paráfrasis; adjetivación, uso de tiempos y formas verbales, etc.
- Discutir las diferencias en puntos de vista, concepciones ideológicas, éticas o morales.
- Comparar el efecto de la música, dicción e instrumentación a la hora de conllevar un significado, exponer una idea o sentimiento, etc.

#### 10. Análisis

##### *Estudio detenido de la canción, sus elementos y propiedades.*

- Contar en la canción el número de artículos definidos e indefinidos, sustantivos acompañados o no de adjetivos, longitud media de los versos, número de estructuras subordinadas, etc.
- Explorar el empleo que se hace en la canción de palabras de uso habitual.
- Preparar una lista de las palabras formales e informales.
- Entresacar todas aquellas palabras relacionadas con el tema.
- Buscar las palabras o expresiones clave de la canción.
- Analizar ejemplos de imaginería poética, ironía, intención del autor.
- Estudiar primero ideas o afirmaciones explícitas, para después aventurar inferencias, connotaciones.
- Analizar la instrumentación de la canción y el efecto que se consigue.
- Reflexionar sobre la adscripción de la canción a un determinado estilo o sobre los elementos que coge prestados de distintos estilos.

## 1.5 INVESTIGACIONES SOBRE EL USO DE CANCIONES PARA LA CLASE DE ELE

En este apartado vamos a exponer una serie de teorías y de propuestas didácticas relativas al uso de la música y sobre todo al uso de canciones para la clase de ELE que consideramos de mayor relieve. Empezamos por resumir una serie de artículos y libros que tratan sobre el tema además de algunos de los teóricos más significativos.

### 1.5.1 Estudios de Tim Murphey<sup>56</sup>

Tim Murphey es uno de los nombres más respetados cuando se habla de música y canciones en la clase de lenguas extranjeras. Tim Murphey (1990:38) afirma que el número de palabras por minuto en las canciones es mucho menor que el de cualquier conversación. Es este ritmo más lento lo que hace de las canciones un recurso especial en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

---

<sup>56</sup> Murphey, Tim. (1992). *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press.

Merece la pena destacar que las canciones pueden ser clasificadas como un texto abierto con el que los oyentes interactúan (palabras de Umberto Eco) según Murphey (1992: 74-5) dando diferentes interpretaciones según su estado afectivo-emocional y cognitivo, siendo ellos quienes proporcionan el cierre del texto. Así, según Silva Ros (2006), las canciones son de gran valor pedagógico, dada su importancia en el desarrollo tanto cognitivo como afectivo de las personas, fuente de inspiración para cualquier proceso de aprendizaje.

Para Murphey, (1992:46) la mayoría de las canciones son atemporales, sin referencia de lugar ni género, lo que constituye una ventaja a la hora de aprender una nueva lengua. Murphey en *Music and Song (op. cit.)* hace reflexiones sobre la importancia de la música y las canciones en el aula; diciendo:

- Es más fácil cantar la lengua que hablarla [la música es un lenguaje universal lo que conjugado con la letra de las canciones facilita la adquisición de esta]. Música = lenguaje universal/ Canciones (letras) = idiomas locales (mayor comprensión del idioma local)
- La música es muy importante en el desarrollo de la lengua infantil (maternés). De ahí se deduce que hay más canciones de niños que son universales, fácilmente traducidas a otros idiomas y que también ayudan en la adquisición del idioma materno.
- La música es muy motivadora entre el público adolescente pues la música pop les fascina de alguna forma por la necesidad de identificación y adecuación del grupo.
- La música nos rodea en todas partes: en el supermercado, en el coche, en el restaurante, por las calles... Podemos llevarla incluso siempre a cuesta con el discman.
- Las canciones actúan en la memoria a corto y largo plazo.
- El lenguaje egocéntrico: según esta teoría de Piaget de 1923, parece que la mente tiene una tendencia natural a repetir lo que oímos a nuestro alrededor y el ser humano experimenta cierto placer al oírse a sí mismo y a repetir.
- Contienen repeticiones que los profesores buscan y son más motivadoras que otros tipos de textos.



- Llevan al alumno a sentirse identificados con el texto [si les cae bien la canción]. La tendencia es acercar la canción a la vida o experiencias personales.
- Reflejan, divierten y dan armonía al grupo [si les cae bien determinado tema]

Buena parte de las afirmaciones de Murphey (*op. cit.*) hacen referencia a lo emocional de los estudiantes y es muy importante en su aprendizaje, pero no es lo único que lo determina.

Murphey (apud Santos Asensi, 1995:337) clasifica en seis categorías las propuestas didácticas para trabajar con la música:

#### 1 – PARA MOTIVAR E INVOLUCRAR A LOS ESTUDIANTES

Parten de la premisa de que la selección musical llevada a cabo por los propios estudiantes, de acuerdo con sus gustos e intereses, conlleva una mejora en la efectividad didáctica del uso de canciones.

#### 2 – SOLO MÚSICA

Actividades con música instrumental, excluyendo el uso de las letras

#### 3- LOS ARTISTAS Y EL MUNDO DE LA MÚSICA

Estas actividades incorporan todo tipo de materiales auténticos sin necesidad de recurrir a la música o canción si no están disponibles

#### 4 – LAS CANCIONES

Actividades de carácter participativo en las que el estudiante se mantiene como centro indiscutible de la actividad y no como mero espectador pasivo.

#### 5 – VIDEO-CLIPS

Actividades de carácter participativo en las que el estudiante se mantiene como centro indiscutible de la actividad y no como mero espectador pasivo.

#### 6 – PARA LOS MÁS PEQUEÑOS

Actividades que buscan la respuesta física e imitativa de los niños



Santamaría (2000), siguiendo las propuestas de Maley y Duff, sugiere algunas ventajas del uso de canciones en el aula de idiomas:

- **Universalidad:** Todos los pueblos cuentan con canciones en su patrimonio cultural. Los alumnos ya las reconocen porque fueran acostumbrados a ellas pero lo que difiere ahora es el código lingüístico – otra lengua-.
- **Originalidad:** Gran variedad de temas y enormes posibilidades de explotación
- **Motivación:** Cada alumno tiene la responsabilidad y la libertad de interpretar las canciones y cada uno va a contribuir con su impresión a que se produzca un intercambio comunicativo.
- **Componente lúdico:** Ofrece la oportunidad de jugar con ella, probar su elasticidad y explorar sus límites. Se puede jugar, aprender y disfrutar con ella.
- **Ambigüedad:** A veces la canción puede transmitir más de un mensaje. La interpretación es libre lo que es una gran ventaja.
- **Memorización:** Material pegadizo y de fácil memorización
- **El léxico:** Muy asociativo y concentrado en textos completos y cerrados.

#### **1.5.4 Estudios de Abio y Barandela<sup>59</sup>**

Según los autores, las canciones adquieren una relevancia especial pues conjugan música y letras, además de despertar un interés positivo en el alumno; ofrecer posibilidades de integración de temas de actualidad, culturales y de otras áreas curriculares.

Con relación a las características lingüísticas las canciones son fácilmente explotables en las clases de ELE, pues están formadas de oraciones cortas (a veces incompletas), concisas y breves; se usan todo tipo de registros, especialmente de formas próximas al lenguaje conversacional e informal; se usan recursos evocadores de sensaciones, sentimientos e ideas, además de que el ritmo facilita su memorización.

---

<sup>59</sup> Abio, G. y Barandela, A. M. (2000). “La música en la clase de E/LE”. En Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Luso hablantes. São Paulo. Archivo consultado el 07/04/2009 en [http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminarios/seminarios00/26\\_musica.pdf](http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminarios/seminarios00/26_musica.pdf).

Abio y Barandela citan a Romero García (1998) que resume así las características positivas de las canciones: una canción puede evocar el pasado, proyectar el presente o adelantar el futuro; así como modificar el ánimo y predisponer al alumno a asimilar nuevas experiencias.

Por otro lado, la música también puede funcionar como elemento “desinhibidor”, como preludeo a la clase o como acompañamiento de actividades sofisticadas de aprendizaje de LE como ocurre en la Sugestopedia.

También critican el hecho de que los manuales de enseñanza hacen poco uso de un recurso tan eficaz como este. Creen que una posible causa de la escasa producción en este sentido ha sido la rígida imposición de conceptos univalentes de propiedad intelectual por parte de firmas discográficas, por otro lado, con el auge de la comunicación por Internet, estos conceptos están evolucionando hacia nuevas formas.

Así que Abio y Barandela (2000:246-7) sugieren algunas técnicas para trabajar con las letras de las canciones en actividades de pre-audición, durante la audición y de post-audición.

### **1.5.5 Estudios de Jiménez, Martín y Puigdevall<sup>60</sup>**

Los autores partían de su experiencia personal en cada canción en la elaboración de este estudio. Comentan que trabajar con canciones en la clase de español/lengua extranjera es difícil pues la respuesta a la música es difícilmente previsible. Además se considera que un significativo número de estudiantes viene a aprender español motivado tan sólo por su música. Hablan sobre la enorme carga cultural que contienen las letras de las canciones, aspectos sociales, históricos, políticos o de la vida cotidiana en el mundo hispano, lo que da margen a innumerables actividades. Luego, presentan un ejemplo de explotación didáctica con 10 canciones muy ricas en contenidos culturales y denotativos. Y por fin, esbozan una tipología de actividades de Preaudición, Audición y Postaudición que se pueden utilizar en la elaboración de propuestas didácticas, actividades y unidades didácticas con canciones.

---

<sup>60</sup> Jiménez, J., Martín, T. y Puigdevall, N. (1999), “Tipología de explotaciones didácticas de las canciones”, en L. Miguel y N. Sans (eds.). *Didáctica del Español como Lengua Extranjera 4*, Madrid: Fundación Actilibre Pp. 129-140.

### 1.5.6 Estudios de Carmen Mata Barreiro<sup>61</sup>

En su artículo “Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas” (1990: 158-171) la autora plantea diversos temas relacionados con las canciones, no solamente su función lingüística, sino también la cuestión cultural, metodológica y estratégica. Así la canción como material auténtico también es un producto cultural, por tanto, tratar la canción sólo en el ámbito lingüístico es negar su autenticidad.

También trata de la cuestión de los objetivos de aprendizaje que se deben compartir entre alumnado y profesor fomentando así su autonomía, haciéndolo coprotagonista de su aprendizaje, “coautor de sí mismo”.

Defiende la autora que una de las funciones del trabajo con canciones es justamente la sensibilización del público hacia la otra cultura, para tal fin hace falta propiciar una armonización con el entorno sonoro del público para que la actividad con música tenga éxito y cumpla su función “impregnadora”.

Con relación al uso de estrategias, las divide en dos básicamente:

a) Estrategias de base

Análisis de contexto – defiende que el profesor debe hacer una especie de sondeo o examen diagnóstico sobre preferencias musicales para que a partir de su cultura, de su realidad éste pueda planificar las actividades.

b) Estrategias específicas

Propone la elaboración de una ficha que ayude al alumno a conocerse mejor y a clasificar, evaluando su “percepción afectiva”.

De este modo Mata Barreiro con la propuesta de estas estrategias de base y estrategias específicas, acaba por tocar el ámbito de lo afectivo.

---

<sup>61</sup> Mata Barreiro, C. (1990). “Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas” en P. Bello et al. (eds.) (1990). *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.

### 1.5.7 Estudios de Gabriela López Bono<sup>62</sup>

La autora enfatiza que en los últimos estudios sobre el uso de canciones en la clase de ELE se habla mucho sobre la cuestión de la diversidad, motivación, interculturalidad, pero raras veces sobre el papel de las emociones en el aula y sus consecuencias para el aprendizaje. También destaca en el estudio la cuestión del tiempo: las tareas burocráticas que tiene que hacer el profesor le restan mucho su tiempo, tamaño es su exigencia y sus múltiples funciones además de simplemente enseñar, como que tenga el don de consolar, orientar, comprender, comprometerse, transmitir buenos valores, ser excelente en todo. Comenta sobre el desprestigio que sufren las asignaturas altamente educativas como la música y las artes, “las cenicientas del currículo”. Su propuesta didáctica consiste en la recopilación por medio de grabaciones hechas por los alumnos de la canción más antigua y más querida que se recuerde y que la cante un miembro de la familia. Esta autora cree en la eficacia de los recuerdos como “muelle” disparador pues a través de ellas se puede recordar, en las fotos de familia, en las rupturas, en la espera de una carta o de una llamada, situaciones comunes, sentimientos humanos e inevitablemente reales. La autora concluye que pocos profesores tienen conciencia de la importancia que cobra la música, en la fuerza que contienen las palabras, los sonidos y si este tesoro musical “afectivo” viene de otra cultura tiene valor especial. Además, este diálogo intercultural por medio de las canciones es un avance entre la mutua comprensión entre las personas y las culturas, lo que promovería la paz entre los pueblos.

---

<sup>62</sup> López Bono, Gabriela. (2006). “Música e Interculturalidad – Música para compartir en el aula de secundaria”, *Revista Ibero-americana*, 39, 1-6. Archivo disponible en [www.rieoei.org/experiencias129.htm](http://www.rieoei.org/experiencias129.htm), consultado día 01/12/2008.

### 1.5.8 Estudios de Rocío Díaz Bravo<sup>63</sup>

La autora empieza hablando sobre la necesidad de la selección adecuada de recursos didácticos teniendo como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa y que pueden motivar a los alumnos al paso de los materiales reales: anuncios publicitarios, textos periodísticos, Internet, películas, videoclips, canciones...

La propuesta didáctica de la autora se basa en la explotación de la canción: “El universo sobre mí” de Amaral y está dirigida a alumnos extranjeros de secundaria.

La autora también resume diversos artículos de autores que trabajan con el tema de las canciones que a nosotros también nos parecería interesante explicitar. M. L. Coronado y J. García (1994:227) argumentan los motivos que se utilizan para usar una canción: motivar a los estudiantes, desinhibirlos creando un ambiente más relajado, lograr una mayor fluidez, pues creen que la música les obliga a hablar más rápido, además de los aspectos culturales que conlleva. M. Capelusnik y L. Schulman (2000:166) se centran en el estudio de los “mecanismos sensoriales y afectivos que desencadenan las canciones”, además, describen la forma de “desmantelar la canción para detectar sus componentes didácticos”. Definen las canciones como “un material sugerente” que crea “una atmósfera distendida”, que “son generalmente aceptadas con gran placer, son fuente de léxico, de estructuras gramaticales, de vivencias exóticas...” (2000:165)

### 1.5.9 Estudios de Silvia Betti<sup>64</sup>

Esta autora afirma que son múltiples las posibilidades de explotación de la canción para el aula de ELE. El primer uso es el de las letras que constituyen textos de por sí, “textos literarios”, lo que nos permitiría trabajar además de la comprensión auditiva, también la comprensión lectora. También se pueden trabajar otros elementos

---

<sup>63</sup> Díaz Bravo, Rocío (2006). “La música española en clase de E/LE: una propuesta didáctica en clase de E/LE”, en *Interlingüística*, 16, 1-12. Archivo disponible en [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2514226&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2514226&orden=0), consultado el 01/12/2008.

<sup>64</sup> Betti, S. (2008). La canción moderna en una clase de E/LE. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 50. Artículo disponible en Internet vía [http://www.cuadernos cervantes.com/art\\_50\\_cancionmoderna.html](http://www.cuadernos cervantes.com/art_50_cancionmoderna.html). Consultado día 24/01/2009.

extralingüísticos y otros elementos verbales como factores estimuladores. Así, para ella, quien escucha la canción también desarrolla un papel activo en la creación de significados, lo que propicia el aumento de la motivación en el proceso de aprendizaje.

Considera que el hecho de plantear temas de actualidad es una manera de acercar la enseñanza a los intereses de los alumnos, por lo que sugiere una puesta en común entre todos para saber sus impresiones, cómo interpretan la canción y si son capaces de analizar un tema de debate.

### **1.5.10 Estudios de Manuel Bordoy<sup>65</sup>**

Según el autor, en su artículo “Canciones en español - del Internet al aula” llevar canciones al aula es una estrategia genial para conducir a los alumnos a que disfruten. Hay que aprovechar el momento de auge que vivimos en la música para motivarlos y hacer su aprendizaje más divertido y memorable, con melodías pegadizas y que capten la atención del estudiante.

El autor también dice que conocer los gustos de los alumnos también es importantísimo. También cree que sería interesante ir implicando a los alumnos en el proceso de enseñanza/aprendizaje para que tomen conciencia del cómo y con qué aprenden mejor. En suma, Internet ofrece a profesores y alumnos un sinfín de posibilidades.

## **1.6 PROPUESTAS Y MODELOS DIDÁCTICOS SOBRE EL USO DE CANCIONES EN LA CLASE DE IDIOMAS**

Es sabido que las canciones como material auténtico que son, no persiguen fines didácticos, es decir, no fueron concebidas para enseñar a la gente a aprender idiomas sino que como arte que son, cumplen una finalidad lúdica. Así que la tarea del profesor sería justamente convertir este material auténtico en propuestas didácticas aplicables para la clase de ELE – lo que no es una tarea tan fácil como parece–.

Además de todos los recursos lingüísticos y culturales, una canción puede servir como instrumento para trabajar variables afectivas en los aprendices, pues suscita una

---

<sup>65</sup> Bordoy Verchili, Manuel (2001). “Canciones en español: de la Internet al aula”, en *Mosaico*, 7, 20-23.



predisposición psicológica y sensorial en quien la oye. Por otro lado, las canciones sirven como un puente entre la cultura meta y la cultura del alumno, así pueden llegar a convertirse en un importante instrumento para trabajar la interculturalidad.

Para la conversión de las canciones en actividades didácticas hace falta valernos de unos recursos de tipología de técnicas de manipulación textual sacados de Duffy y Maley (1990:157-165) citados por Santos Asensi (1997:138). Hace falta destacar que estas técnicas enfocan básicamente la manipulación de las letras de las canciones:

1. Reconstrucción
2. Reducción
3. Expansión
4. Sustitución
5. Emparejamiento
6. Cambio de formato
7. Selección
8. Jerarquización
9. Comparación y contraste
10. Análisis

### **1.6.1 La propuesta de Daniel Madrid *et al.*<sup>66</sup>**

La propuesta de Madrid Fernández *et al.* (1989: 336) proponen un enfoque interdisciplinar para el análisis y explotación de canciones. Dicha propuesta no sólo contempla aspectos lingüísticos sino también musicales de las canciones en un intento de conjugar música, canciones, lingüística y aprendizaje de lenguas. Esta propuesta consta de 5 etapas de análisis:

- 1) El análisis lingüístico con ejercicios de pronunciación (acento, ritmo y entonación), gramaticales (formas lingüísticas, relaciones sintácticas, etc.) y de vocabulario (palabras e *idioms* nuevos, campos semánticos...);

---

<sup>66</sup> Madrid Fernández, Daniel; Muros Navarro Jesús y Palomares del Moral, José. (1989b) “Metodología para la explotación de las canciones en el aula de inglés”. In: *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Sevilla: AESLA. pp.335-341.

- 2) El desarrollo de las destrezas comunicativas con actividades de comprensión y expresión oral, lectura de los textos y su explotación escrita;
- 3) El análisis y comentario de los rasgos estilísticos de los textos de las canciones (determinación del tema, estructura del contenido, análisis de la forma: figuras literarias, fenómenos fonéticos, tropos, cambios semánticos, etc.);
- 4) Situación en que se canta, hechos sociales que la motivaron, etc.
- 5) Lectura y análisis musical de cada tema (melodía, ritmo, armonía, forma, etc.)

Esta propuesta contempla no sólo el aspecto lingüístico-comunicativo y gramatical de los textos de las canciones sino también todo el contexto que envuelve la canción y su entorno musical.

### 1.6.2 La propuesta de Emmanuelle Rassart<sup>67</sup>

Emmanuelle Rassart (2008) propone que la recepción de la canción debe ser la más auténtica posible, la que más se aproxima a la escucha natural. Su método prioriza la comprensión auditiva, afectiva y la recepción mixta. En la escucha afectiva, las sensaciones y/o las emociones suscitadas por la canción deben ser explotadas en clase. Por escucha mixta se debe tener en cuenta el paralenguaje: la melodía, la orquestación, el ritmo, la voz, las imágenes del clip, lo gestual del cantante, etc.

Je conseille de proposer aux débutants une réception de la chanson qui soit la plus « authentique » possible, qui s'approche de l'écoute naturelle d'une chanson dans la langue maternelle. La méthode est simple: priorité à l'écoute affective et à la réception mixte.

Emmanuelle Rassart (2008) propone reducir todos los materiales del curso en tres etapas:

- 1- **Fase de “descubrimiento”** – Son los primeros contactos con la canción que puede ser parcial (por ejemplo, los primeros 40 segundos o las primeras imágenes de un clip, con o sin sonido, el título o una imagen de la banda en

---

<sup>67</sup> Rassart, Emmanuelle. (2009). *La Chanson, un support didactique idéal*. Artículo disponible en Internet vía [www.franparler.org/articles/rassart2008.htm](http://www.franparler.org/articles/rassart2008.htm) consultado e 25/03/2009.

el escenario). Aquí el estudiante se apropiaría del documento antes de iniciar el aprendizaje de la lengua y de la cultura propiamente dichas.

- 2- **Fase de “comprensión”** – Esta fase sirve para profundizar en uno de los elementos de la canción (por ejemplo, la oposición fonética, un campo léxico) durante el proceso de aprendizaje lingüístico o cultural. Recuerda que una canción hasta en clase de lengua, no se reduce al depósito de dificultades morfosintácticas, léxicas y fonéticas.
- 3- **Fase de “expresión”** – En esta fase el aprendiz es llevado a producir, sólo o en grupo, un texto oral o escrito a partir de uno o varios elementos de la canción evidenciados en las etapas anteriores. Esta fase es importante pues el estudiante tiene la oportunidad de poner en contacto su propio universo con el de la canción.

### 1.6.3 El modelo de Antequera Alcalde<sup>68</sup>

Antequera Alcalde (2007) propone cuatro actividades con música y para tal fin utiliza un esquema para describir la actividad en cinco partes:

- Los datos de la Actividad
- Los objetivos
- Los contenidos de la actividad
- El desarrollo de la actividad.

Así nos describe su propuesta para una canción de Sabina: “Y nos dieron las diez”.

#### ❖ DATOS DE LA ACTIVIDAD

TÍTULO	<b>Palabras hechas canciones</b>
NIVEL	B2 – Avanzado
DESTINATARIOS	Jóvenes y Adultos
APARTADO	Conocimiento sociocultural: canciones
DURACIÓN	90 minutos

---

<sup>68</sup> Antequera Alcalde, Sara. (2007). *Las canciones en el aula de E/LE –propuestas para el diseño de actividades didácticas-*. Memoria de maestría. León: Universidad de León.

ACTIVIDAD	Uso estético de la lengua
DESTREZAS	Comprensión auditiva, comprensión lectora, interacción oral
DINÁMICA EN EL AULA	En parejas o pequeños grupos
MATERIAL	1. Biografía de Joaquín Sabina 2. Texto ampliado para recortar las estrofas 3. Texto de la canción completo 4. Textos reducidos (en caso de realizar la actividad variante).

❖ OBJETIVOS

<b>Lingüísticos</b>	-desarrollar la capacidad para percibir y distinguir sonidos y comprender los mensajes orales -mejorar la competencia léxica y gramatical en general
<b>Socioculturales</b>	-despertar la sensibilidad cultural por las manifestaciones artísticas (música) de la comunidad
<b>Pragmática / comunicación</b>	-desarrollar la competencia discursiva estructurando y organizando un texto
<b>Aprender a aprender</b>	-aprovechar la oportunidad de aprender con los recursos disponibles (la radio) -aprender a trabajar eficazmente en parejas y ser capaz de llegar a acuerdos

❖ CONTENIDOS

<b>Gramática / Léxico / Fonética</b>	<b>Culturales</b>	<b>Funcionales</b>
-los tiempos de pasado -atención al vocabulario y a las connotaciones de ciertos elementos léxicos -sintaxis propia de este tipo de textos	- panorama de la actualidad musical española -Joaquín Sabina: su música y su biografía	-dotar a un texto de coherencia y cohesión reordenando sus partes -cooperar con el interlocutor para conseguir un objetivo común

❖ DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

<b>Actividades de pre-audición</b>
1) Calentamiento con preguntas sobre sus gustos musicales (posible meter textos festivos), los cantantes y grupos españoles que conocen. Introducción sobre cantautores españoles de los últimos años y su importancia y difusión exterior, e introducimos a Sabina, por qué está de actualidad, su próxima gira con Serrat, el tipo de música que hace. 2) Entregamos un texto con una biografía de Sabina, fijándonos en los detalles más curiosos y que les llaman más la atención. Ojeamos también el libro-disco editado por El País que incluye el disco Física y Química, además de fotografías, letras de las canciones y comentarios del cantautor.

<b>Audición</b>
3) Entregamos la canción en una fotocopia ampliada y recortada, con las estrofas desordenadas. La actividad consiste en que, en parejas, hagan una hipótesis de cómo pudo ser la historia que narra en la canción.
4) Durante la audición se les pide que reordenen la letra haciéndola coincidir con la escucha y que disfruten de la música.
<b>Actividades de post-audición</b>
5) Entregamos una versión completa de la canción y nos centramos en la comprensión global y léxica del texto.
<u>Posible variante de la actividad</u> En lugar de pedir a los alumnos que ordenen el texto, podemos llevar a cabo una tarea más creativa, entregando a unos alumnos el principio de la canción para que, también en parejas, creen un final para la historia, y a otros el final de la letra para que hagan hipótesis sobre el principio de la historia. A continuación se haría una puesta en común de sus versiones y se pasaría a realizar la audición y entregar el texto completo para trabajarlo.

#### 1.6.4 El Modelo de Hernández Mercedes<sup>69</sup>

M. Pilar Hernández Mercedes (2005:73), profesora del Instituto Cervantes de Nápoles sugiere un modelo de “Ficha de Actividad” más simplificado en el que contempla sólo cinco apartados. La ventaja de este modelo de planificación es que da más libertad al profesor para replantear/adaptar la actividad a su grupo y a sus condiciones reales de trabajo, etc.

---

<sup>69</sup> Hernández Mercedes, M. Pilar. (2005). “Cantando se entiende la gente” en “I Encuentro de Didáctica del Instituto Cervantes de Nápoles, *RedELE*, n° especial, 73-80. Artículo disponible en Internet vía [www.educacion.es/redele/biblioteca2005/napoles1/10.hernandez.pdf](http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/napoles1/10.hernandez.pdf). consultado día 01/05/2009.

### FICHA DE LA ACTIVIDAD

#### 1. Objetivos

- a. Practicar la paráfrasis.
- b. Trabajar la comprensión auditiva
- c. Aumentar el conocimiento y manejo de términos de español coloquial
- d. Acercamiento a la realidad musical española
- e. Expresión oral: contar una experiencia.

#### 2. Nivel específico recomendado: C1 (MCRE)

#### 3. Tiempo: 50 minutos

#### 4. Materiales: Audio de la canción / Fotocopias de la letra con omisiones / Tarjetas con las palabras omitidas / Diccionarios

#### 5. Dinámica: Mixta (Grupo / individual)

Como estas hay numerosas propuestas didácticas para el uso de canciones, la mayoría divide la clásica secuenciación de las actividades en *preaudición*, *durante la audición* y *postaudición*, así que no podemos decir que determinada propuesta es más adecuada que la otra una vez que los alumnos, grupos y necesidades de los estudiantes son diferentes. En este sentido, estamos de acuerdo con Hernández Mercedes (*op. cit.*: 74) cuando dice: “No se puede hablar de un tipo de explotación adecuada posible, sino decenas, cientos. Tantos como tipologías y canciones, multiplicados por necesidades de nuestros alumnos, niveles u objetivos”.

Por este motivo, abogamos por una propuesta de actividad enfocada en el trabajo autónomo del estudiante donde él decide lo que va a trabajar y en el aprendizaje por descubrimiento que no esté tan controlado por el profesor.



## **CAPÍTULO II**

### **DESARROLLO DE LAS PROPUESTAS**

“Los mejores y los peores  
momentos de nuestra vida,  
siempre están acompañados  
de alguna buena canción” (Anónimo)





## 2.1 IDEA MATRIZ: MÚSICA, AFECTIVIDAD Y ENSEÑANZA DE ELE – Una propuesta didáctica intercultural

La idea original de nuestra propuesta didáctica va más allá de las básicas actividades o tareas básicas con canciones a las que estamos acostumbrados, no nos restringimos a trabajar aspectos léxicos o gramaticales como se suele hacer sino más bien incidimos en aspectos de orden afectivo, de orden cultural e intercultural entre la lengua materna y la lengua meta; es decir, se trata una propuesta diferente y original. Consiste en una propuesta completa que intenta enlazar música, afectividad y enseñanza de ELE. Es cierto que música y canciones, como manifestaciones artísticas que son, ya traen en sí un contenido afectivo intrínseco. Sin embargo, lo que nos proponemos no es sólo esto, queremos trabajar estos contenidos propuestos por la competencia existencial durante la clase (y también fuera de ella) de manera concienzuda y que pueda servir como pretexto para practicar otras competencias como la expresión oral y escrita, la autonomía en el aprendizaje, además, de la comprensión auditiva.

López Bono (2006:1) destaca el poco uso que se hace en el aula de las emociones y sus consecuencias para el aprendizaje: “Hoy en día se nos habla a los profesores de atención a la diversidad, motivación, interculturalidad, orientación profesional, pero raras veces se habla del papel de las emociones en el aula y de sus consecuencias en el aprendizaje”.

Algunas de nuestras propuestas se basan en trabajar con canciones versionadas, es decir, en la comparación de las letras de un idioma a otro y de cómo se ha dado este proceso fruto de procesos interculturales. Ahora bien, ¿cómo se trabajaría la afectividad con esta propuesta? Partiendo de supuestos teóricos como los de la motivación, el alumno sería el responsable de elegir su canción favorita en L1. Luego, tras las tareas de preactividad, el alumno se sentiría motivado para hacer sus propias versiones particulares. Es cierto que esta era la idea original: trabajar con canciones versionadas conjugando tanto aspectos cognitivos como emocionales, pero en realidad se hicieron varias variantes para esta idea original que veremos más adelante.

Mata Barreiro (1996) destaca el efecto cinestésico y catártico que la música puede provocar en nosotros, además también apunta que la cultura de la canción y de la lengua extranjera al encontrarse, en lugar de chocar, se intercomplementan. “La

audición de una canción desencadena en el alumno y en nosotros, profesores, sensaciones y reacciones diferentes. La comunicación entre estas dos culturas introduce una situación pedagógica generadora de enriquecimiento mutuo”. Creemos nosotros que este enriquecimiento y este intercambio de que habla Mata Barreiro (*op. cit.*) es aún mayor cuando se trata de canciones versionadas pues se trata de un intento de traducir los sentimientos, las sensaciones sugeridas por el compositor, o sea, todo un inconsciente colectivo de una cultura hacia la otra, lo que no es una tarea muy rápida y fácil. Así que si es una actividad didáctica debe ser dividida en etapas para que el alumno tenga tiempo de madurar el trabajo como en un *canon* en que se va depurando poco a poco.

El hecho de elegir una canción que le guste para ser versionada, hace que el alumno la relacione con algún momento de su vida, generalmente alguno que le traiga buenos recuerdos o que le ha marcado emocionalmente. Así, se supone que el alumno estará motivado para realizar determinada actividad, evitando el sentimiento de aversión o rechazo hacia la canción que él mismo ha elegido. Por otro lado, el hecho de versionar una canción nos proporcionará herramientas para trabajar, además de los contenidos lingüísticos, otros aspectos interculturales y culturales de manera lúdica, auténtica y autónoma, conjugando aspectos afectivos y cognitivos.

De igual modo también se puede trabajar con canciones más tradicionales del cancionero hispano, como variantes de esta propuesta, abriendo un abanico de posibilidades para el trabajo con lo cultural así como todo lo que está relacionado con la tradición, estereotipos, etc., sin dejar de trabajar lo emocional, lo motivacional y lo existencial. No obstante, la traducción o versión quizá fuera algo complicado para estudiantes de ELE por estar demasiado relacionado con aspectos intrínsecos de la cultura, muchas veces sólo comprensibles por nativos

Nuestra propuesta también abarca las estrategias afectivas con la “música instrumental” para bajar la ansiedad y como medio de relajación. Con esto estaremos contemplando no sólo aspectos cognitivos sino también los afectivo-emocionales sin olvidar lo lingüístico e intercultural.

Otra manera de trabajar la afectividad sería a través de las canciones humorísticas pues otra estrategia afectiva contemplada por Rebecca Oxford (1990) es justamente el uso del humor, con el que estaríamos conjugando tanto aspectos cognitivos como afectivos en una actividad que puede parecer aún más relajante. Así,

trabajar con canciones con humor es un buen pretexto para llevar el humor a clase y así romper el paradigma tradicional. El humor es una estrategia afectiva riquísima para llevarse a clase y así poder trabajar otras variables afectivas de la competencia existencial.

Es sabido que el hecho de trabajar con canciones en la clase de español como lengua extranjera suele motivar al estudiantado. Así, el hecho de llevar canciones a la clase de ELE no debe restringirse solamente al trabajo con **vocabulario**, **gramática** o **pronunciación** como se suele hacer o por el interés intrínseco que puede despertar, hay muchas más cosas que además de estas. El primer motivo y el más importante es el contacto entre las dos culturas y su contraposición lo que motiva un interés y una curiosidad en la comparación de las letras de las canciones.

Las propuestas didácticas que planteen el trabajo con versiones de canciones nos facilitan la conjugación de algunos aspectos que tienen que ver con los objetivos de este trabajo. Así, este tipo de propuesta puede representar el punto de intersección entre cognición, emociones e interculturalidad, intentando conjugar estos tres aspectos hacia el desarrollo de la competencia existencial/intercultural. Así clarificamos estos tres aspectos:

- **Cognición:** El propio hecho de traducir, buscando en diccionarios, en *Internet*, la correspondencia para las palabras, las expresiones, los giros empleados, es decir, el propio trabajo de búsqueda.
- **Interculturalidad:** Se trata de la comparación de aspectos de la cultura de la L1 y la cultura de la L2, buscando puntos convergentes y divergentes. Con esto, el alumno además de aprender autónomamente muchas cosas, podrá criticar positiva o negativamente las versiones oficiales ya hechas e incluso proponer variaciones para mejorarlas.
- **Afectividad:** El alumno puede desarrollar diversos aspectos de la competencia existencial como es la motivación intrínseca que conlleva el trabajo con canciones, los valores y las creencias que transmite una canción, además de la autonomía y la libertad para elegir y trabajar los temas que más les gustan.

Si es una canción con cuya letra uno tiene alguna relación afectiva la guardará en su corazón y en su memoria, lo que nos hace deducir que fácilmente se memorizará la nueva versión.

## 2.2 APLICACIONES DIDÁCTICAS CON CANCIONES VERSIONADAS – Integrando de las destrezas y la competencia existencial

Una vez investigadas las teorías que plantean la eficacia del uso de canciones en la clase de idiomas, cuyo “valor didáctico es incalculable”, según palabras de Cassany (1994) así como las ventajas de trabajar con versiones, proponemos ocho actividades que trabajan no sólo las destrezas de leer, escribir, hablar y comprender, sino también la afectividad y la competencia existencial además de la interculturalidad inherente a este tipo de actividades. Todas ellas se dividen en tres etapas: preactividad, durante la actividad y postactividad. Además, todas las propuestas hacen referencia a lo afectivo, lo existencial, preferencias individuales y estilos cognitivos, es decir, a las teorías vistas anteriormente.

Al final de cada propuesta el alumno tendrá que rellenar una ficha de evaluación de la actividad facilitada por el profesor, cuyas respuestas serán analizadas *a posteriori* así como las versiones propuestas con vistas a averiguar el nivel de efectividad de las mismas.

En gran parte de las propuestas son los propios estudiantes quienes van a elegir la canción a ser trabajada. Lo hemos decidido así pues se motivarían mucho más con una canción que les guste y que fuera seleccionada por ellos, es decir, con la que tienen algún vínculo afectivo. Tampoco hemos querido delimitar algún tipo de contenido que sea gramatical, léxico, cultural o funcional pues estos emergerán de la canción elegida por los estudiantes para ser versionada y de ella dependen.

Como metodología todas trabajan la traducción (inversa) menos en la sexta propuesta que se trabaja la traducción directa.

### **- Idea generadora:**

Jiménez, Martín, Puigdevall (1999:132) en su artículo “Tipología de explotaciones didácticas de las canciones” dicen: “es insólito topar con personas incapaces de vincular la música a un momento y otro de sus vidas”. Por esto, inferimos que la música forma parte de nuestra vida y de nuestro cotidiano de todo ser humano así como de la esencia de todo ser humano; así que, en definitiva, nosotros somos “seres

musicales por excelencia”. Es cierto que algunos nacen con una vocación especial para desarrollar la música; no obstante, todos estamos dotados de la capacidad para cantar y emocionarnos con este arte tan magistral.

Para la creación de esta actividad nos inspiramos en la propuesta didáctica de López Bono (2006: 1-2) en su artículo: “Música e interculturalidad”, pues su idea también partía de unos supuestos que se basaban en lo emocional, en lo hogareño, una propuesta apartada de la música comercial o que está de moda en el momento.

Esta actividad consiste en recoger, a través de grabaciones hechas por los alumnos durante el receso de fin de año, las canciones que todavía se recuerdan en la familia. Además, parte de la consigna de la antigüedad y significatividad de las músicas para las familias. (...) Lo que me pareció más relevante fue buscar lo emocional, que al final, es lo que se suele transmitir. Es una forma más de intentar entender el mundo musical de “andar por casa”, fuera de toda postura y modas.

### **2.2.1 Las canciones versionadas de un idioma a otro**

Una versión no es lo mismo que una traducción, sobre todo cuando se trata de canciones. No se puede afirmar que el hecho de traducir sea más simple que hacer todo una versión o viceversa. Todo depende del tipo de versión que se quiera hacer, pues muchas veces, una versión tiene más en cuenta el mensaje general que el significado de las palabras al pie de la letra. Por otro lado, también puede englobar otros aspectos como son las rimas, juegos de palabras, referencias culturales locales, el humor, además de giros y expresiones idiomáticas.

En español, es común utilizar el término “versionar” para referirse a la acción de crear o interpretar una canción con nuevos arreglos musicales y/o en otro idioma. Es decir, no necesariamente versionar una canción significa hacer una “traducción a otra lengua para ser cantada” sino que tiene que ver también con el hecho de recrear la misma canción a partir de una base ya hecha (canción o versión original). Así podemos concluir que una versión no necesariamente tiene que ser una “traducción modificada” de una letra de una canción de un idioma a otro sino que el término versionar actualmente ha adquirido tintes mucho más amplios como el hecho de recrear un determinado tema en su propio idioma, generalmente antiguo o de otra época, modernizándolo o proporcionando arreglos, nuevas frases musicales, incluso cambiando el género mismo de la canción, por ejemplo.

Son muchos los motivos que llevan a un cantante a grabar una versión de una canción sea en la misma lengua o en otra lengua. A veces es una forma de rendir tributo al intérprete o compositor original, otras puede ser una oportunidad para cantantes poco conocidos o debutantes de promocionarse con una canción que será un éxito casi seguro, pues así lo fue en su país de origen. Hay que aclarar que existe un tipo de música internacional *pop* que suele caer bien a casi todos los gustos, lo cual es el tipo ideal para versionarse, además de las canciones infantiles cuyas versiones se difunden mucho más y suelen tener muy buena aceptación. También se puede optar por versionar una canción con el objetivo de mejorarla ya que tiene una buena base musical y cuya letra no dice mucho o viceversa tiene una letra muy buena sobre una base musical pobre.

Así, otro de los motivos para hacer una versión es lo de cumplir una “función de renovación” o modernización de un tema ya conocido por generaciones pasadas y poco conocido o desconocido por las nuevas generaciones. De esta manera, se ampliará el público oyente pues el cantante llamará la atención también de los que escucharon y cantaron la canción en la versión original hace unos años. De igual modo pasa con las canciones contemporáneas que son regrabadas por otros cantantes de otros países. Muchas veces la canción es muy fiel al original tanto en la letra como en los arreglos musicales, otras veces está muy cambiada, adaptando su estilo musical a otro más estilizado o más moderno, “mejorándolo” o añadiendo más arreglos, efectos musicales, coros, etc. También ocurre el hecho de que la nueva versión se haga más famosa que la versión original. En este caso el nuevo intérprete pasa a ser más conocido que el intérprete original sobre todo si la versión supera al original como ocurre muchas veces sea por sus nuevos efectos o arreglos, sea por su nueva letra más creativa o más artística.

Consideramos como “traducción” las versiones de canciones que son muy fieles al original, es decir, que no sólo transmiten el mismo mensaje sino que también utilizan palabras equivalentes casi en su totalidad. No obstante, hay que considerar con qué objetivo se hace una traducción de una canción: si es simplemente la traducción para que la gente sepa lo que quiere decir la canción o si persigue objetivos artísticos, es decir, si obedece a principios como la combinación de rimas, expresiones equivalentes idiomáticas/culturales, sonoridad, prosodia, métrica, cómputo silábico, etc. De esta manera, las traducciones se pueden clasificar en cuatro:

- 1 – Traducción formal
- 2 – Traducción funcional
- 3 – Traducción pedagógica
- 4 – Traducción audiovisual

La traducción de canciones se encuadraría en el tipo de traducción audiovisual. Podemos trabajar también al nivel de las traducciones formales, pero para el caso de la versión como actividad didáctica en una clase de español como lengua extranjera también es interesante que trabajemos a nivel de las versiones libres o semilibres que requerirían incluso mucho más creatividad por parte del estudiante aprovechando así para desarrollar la destreza de la expresión escrita. Además del léxico, también se pueden trabajar recursos poéticos como la rima, figuras de lenguaje, licencias poéticas, etc., así como también las expresiones coloquiales, el *argot* y los modismos. Por un lado, se trabaja con el léxico y se aprenden nuevas palabras, por otro, se trabaja también la expresión escrita, la comprensión auditiva, la sonoridad y la creatividad. También hay que tener en cuenta el tipo de melodía, el ritmo, todo esto influye en la creatividad de los estudiantes.

### **2.2.1.1 *Ventajas e inconvenientes de trabajar con versión de canciones***

El hecho de trabajar con versiones de canciones en clase de lengua extranjera, lo consideramos como una buena estrategia para estudiar diversos aspectos relacionados con el estudio de la lengua como cuestiones sintácticas, gramaticales y léxicas. Elaine Hewitt (2000) concluye que los profesores tienen que enfatizar la gramática en las actividades de la traducción de canciones hacia una lengua no materna. Así es que la traducción de canciones sería una forma lúdica de enseñar gramática/léxico, pero de una manera más lúdica, desenfadada, también por descubrimiento, claro está con el acompañamiento del docente, lo que fomentará la autonomía, el interés y la motivación de los que seleccionan el tema musical a ser versionado.

Hablando de las ventajas de trabajar con versiones de canciones en clase, Duff (1989:6-7 *apud* Silva Ross) nos enumera cuatro:



- 1) Entender mejor la relación e influencia entre la lengua materna y la lengua extranjera, diferencias y semejanzas.
- 2) La competencia lingüística funciona en una doble dirección, es decir, hay que ser capaz no sólo de entender la lengua extranjera sino también de comunicarse en ella, función que cumple la traducción (directa e inversa).
- 3) La traducción no se queda limitada a textos literarios sino que se extiende a todo tipo de textos, que además sean auténticos, de forma que el alumnado esté en contacto con el lenguaje real.
- 4) La traducción en grupo fomenta la discusión entre los alumnos, además de desarrollar tres elementos importantes en el aprendizaje de una lengua: 1) Flexibilidad (aprender a buscar); 2) Exactitud (utilizar las palabras más adecuadas); 3) Claridad (transmitir lo que se quiere comunicar).

Con relación a nuestra propuesta didáctica, hemos enumerado algunas ventajas y también otros inconvenientes que pueden presentar propuestas como esta, afortunadamente encontramos más ventajas que inconvenientes. Por otro lado, sólo la implementación de las mismas nos informará del nivel de eficacia de estas actividades.

#### 1) VENTAJAS:

- Es un buen ejercicio de expresión escrita
- Se aprende mucho vocabulario y expresiones nuevas
- Se revisan diversos puntos gramaticales olvidados
- El alumno desarrolla su potencial de autonomía y el aprendizaje por descubrimiento cuyos resultados pueden ser aún más motivadores y el aprendizaje más sólido.
- Se ejercita la imaginación y la creatividad en la adaptación de los versos, creación de rimas, corrección de la prosodia o en la invención de una Nueva Letra.
- Si se trata de una canción que tiene algún tipo de relación afectivo-emocional con el alumno o que ha marcado algún momento de su vida, la versión hecha por él mismo tendrá mucho más sentido para él, además de ser más motivadora pues la hará parte suya, además de servir de pretexto para memorización de nuevo vocabulario y nuevas estructuras gramaticales.

#### INCONVENIENTES

- Si no se dispone de buenos diccionarios para corroborar las hipótesis planteadas o para conferir la versión que han propuesto como estructuras gramaticales “nuevas” se puede comprometer el proceso.

- Si no se puede contar con un “revisor” que puede ser el propio profesor o un compañero de clase se pueden memorizar estructuras equivocadas en la L2.
- Si no les gusta el tema a ser versionado, el nivel de motivación puede bajar.
- Los alumnos pueden encontrar versiones ya hechas (oficiales) de esta canción en Internet y copiarlas en lugar de hacer la suya.

Tim Murphey (1990: 153 *apud* Silva Ross 2003) distingue entre cuatro tipos de canciones:

- 1) Canciones adaptadas para la enseñanza de la lengua extranjera
- 2) Canciones tradicionales
- 3) Canciones contemporáneas
- 4) Canciones seleccionadas por los estudiantes

A este grupo añadiríamos una quinta:

- 5) canciones versionadas de la L1 → L2 ó L2 → L1.

Los dos tipos (versión de la L1 -versión inversa- → L2 o la L2 → L1 –versión directa-) pueden ser muy útiles en el desarrollo de actividades didácticas para estudiantes de español como lengua extranjera.

Hay muchas formas de trabajar con la traducción de canciones: traduciendo de una lengua a otra de manera directa o inversa, comparando las versiones, debatiendo sobre el nivel de fidelidad al original, si la versión ha empeorado o mejorado la letra original de la canción, etc.

### **1) TRADUCIR DE LA L2 (español) A LA L1 (portugués) – Traducción Directa**

El hecho de hacer traducciones de la L2 hacia la L1 resulta mucho más fácil que al revés, una vez que el estudiante conoce mucho más el sistema Lingüístico de su lengua materna que el de la lengua extranjera. Además, está más acostumbrado a redactar en esta lengua, tiene más vocabulario, más estrategias de compensación, etc.

### **2) TRADUCIR DE LA L1 (portugués) A LA L2 (español) – Traducción Inversa**

Lo complicado de hacer versiones de canciones de la L1 hacia la L2 se halla en el hecho de que el alumno debe conocer también el sistema gramatical de la lengua meta de manera que no construya frases en una “interlengua” lo que puede generar muchas dudas y ansiedad. En este sentido hará falta mucho andamiaje por parte del profesor así como el uso de estrategias de compensación, cognitivas y afectivo/existenciales.

### ***2.2.1.2 Canciones españolas y sus versiones al portugués***

“Yo escucho los cantos  
de viejas cadencias  
que los niños cantan  
cuando en corro juegan...”  
- Antonio Machado –

Hemos observado durante la recopilación del material (las canciones traducidas) que hay una mayor evidencia de traducción de canciones infantiles.. Parece que hay una tendencia natural a traducir canciones infantiles a otros idiomas sobre todo las “folklórico/tradicionales” pues no cobran derechos de autor lo que no pasa con tanta frecuencia con canciones consideradas “más serias” en las que el idioma original es imprescindible. Un buen ejemplo son las versiones de la conocida canción de cuna “Frère Jacques” que se ha versionado a decenas de idiomas. Parece que las canciones infantiles ya rompen las fronteras de lo cultural, nacional y pasan al dominio público universal sin precedencia e incondicionalmente como si los niños no tuvieran definidos los conceptos de cultura. Y esto pasa no sólo con las canciones tradicionales infantiles o de cuna sino también con las populares.

Desafortunadamente no tenemos noticia de ninguna canción infantil tradicional española (cancionero popular infantil) traducida al portugués (como “La tarara”, “El Señor Don Gato”, “Al corro la patata”, etc.), fenómeno éste que no se repite con algunas más modernas (como las de Enrique y Ana o la de los Payasos de la Tele, cuyas traducciones tuvieron mucha difusión y buena acogida entre el público brasileño infantil y también adulto). Algunas de estas ya pasaron para el rango de los clásicos del cancionero infantil como “La gallina Turuleca” y el “Superfantástico”, por ejemplo.

Por otro lado, hay canciones tradicionales inglesas que sí tuvieron sus versiones en portugués como “Old MacDonald” (*Velho Mário tinha um sitio*), “Oh, Susana!”, (Oh, Suzana!), “Jingle Bells” (Sino de Belém). No ocurre lo mismo con las canciones navideñas infantiles españolas, los llamados “villancicos” que todavía no se tiene noticia de su versión al portugués. Seguro que el fenómeno de la difusión de las canciones infantiles tradicionales inglesas se da en los demás países también debido a ser el inglés el idioma internacional, lo que conduce a la globalización de aspectos culturales como es la música.

Con el objetivo de analizar el material recopilado (las canciones españolas que tienen su versión oficial) hemos decidido generar categorías, según sus versiones. Las letras de estas canciones se encuentran en los anexos (anexo 10) que servirán de modelos para la implementación de las propuestas didácticas con canciones versionadas. Por lo tanto, hemos elaborado cinco categorías de canciones o modos según el objetivo que se quiera alcanzar, la inspiración o la consideración, respeto o prestigio que uno tiene con relación a la letra original o al compositor:

**1er. Modo – Traducción Literal (T.L.)** Este tipo de traducción no sirve para ser cantada sino que generalmente se utiliza para hacerle entender a los estudiantes el verdadero significado de la letra de una canción sin la preocupación estética de combinación de rimas y con la prosodia.

**2º Modo – Traducción Musical (T.M.)** Se puede considerar como una traducción casi “literal”, claro está haciendo las debidas adaptaciones, respetando la cuestión de las rimas, figuras de lenguaje, en un intento de transmitir las mismas sensaciones que el compositor de la versión en el idioma original ha intentado hacer.

- Azul (Christian Castro) / Azul (Guilherme y Santiago)
- Joe le taxi (Vanessa Paradis) / Voy en taxi / Vou de taxi (Angélica)
- Tú y yo (Enrique y Ana) / Você e eu (A Turma do Balão Mágico)
- El baile de los pajaritos (María Jesús) / O baile dos passarinhos (A turma do balão mágico)
- El abuelito (Enrique y Ana) / O meu avô (A Turma do Balão Mágico)
- El Pato Cantor (Los Payasos de La tele) / O Pato Cantor (A Turma do Balão mágico)

- Charlestón (Enrique y Ana) / Charleston (A Turma do Balão Mágico)
- Aserejé (Las Ketchup) / Ragatanga (Rouge)
- Burbujas de amor (Juan Luis Guerra) / Borbulhas de amor (Fagner)

**3er. Modo – Versión Modificada (V.M.).** En este tipo de traducción versionada, el autor, más que intentar ajustar la letra a la melodía cambia muchos versos o estrofas, intentando transmitir el mismo mensaje, pero con matices o colores diferentes.

- La Gallina Turuleca (Los payasos de la tele) / A Galinha magricela (A Turma do Balão Mágico)
- Se enamora (Enrique y Ana) / Se enamora (A Turma do Balão Mágico)
- Somos amigos (Timbiriche) / Amigos do Peito (A Turma do Balão mágico)
- La Gallina Co-co-uá (Enrique y Ana) / Co-co-uá (A Turma do Balão Mágico)
- Un rayo de sol (Los Diablos) / Um raio de sol (A Turma do Balão Mágico)
- Lloviendo estrellas (Christian Castro) / Chovendo estrelas (Guilherme y Santiago)
- Mi Tía Josefina / Tia Josefina (A Turma do Balão Mágico)
- La de La Mochila Azul (Tatiana) / Mochila Azul (A Turma do Balão Mágico)

**4º. Modo – Nueva Letra (N.L.).** Aquí el que hace la versión en realidad crea una nueva letra cuya temática es otra ya totalmente distinta. El versionista da rienda suelta a su imaginación para crear lo que le puede sugerir la melodía. Muchas veces aprovecha algunos versos que son equivalentes de la letra original, no obstante, el mensaje que se transmite es distinto.

- Super fantástico (Enrique y Ana) / Superfantástico (A Turma do Balão Mágico)
- Mi amigo Félix (Enrique y Ana) / Dia dos pais (A Turma do Balão Mágico)
- Cuchichi (Enrique y Ana) / Tic Tac (A Turma do Balão Mágico)
- Soy un desastre (Timbiriche) / Ela não liga (Polegar)
- No hay marcha en Nueva York (Mecano) / Sampa (Polegar)

- Ámame hasta con los dientes (Timbiriche) / Dá para mim (Polegar)
- Tú y yo somos uno mismo (Timbiriche) / Ando falando sozinho (Polegar)
- El trencito (Enrique y Ana) / O Trenzinho (A Turma do Balão Mágico)
- De Cachibu de Cachivaca (Miliki y Los del río) / Barato bom é da barata (A Turma do Balão Mágico)
- Canta Supervillancicos (Enrique y Ana) / Quadrinhas y um refrão (A Turma do Balão Mágico)

**5º. Modo – Trasposición de Género Musical (T.G.).** Cuando se cambia el género musical de la canción, por ejemplo: de infantil a *pop* o de *pop* a religiosa, de folclórica a *pop*, etc.

- Juntos (Paloma San Basilio) /Juntos (A Turma do Balão Mágico)
- María Isabel (Los Payos) / Bombom (A Turma do Balão Mágico)
- Mamá, dame 100 pesetas (Rafaela Carrá) / Mãe, me dá um dinheirinho (A Turma do Balão mágico)
- Me voy a enamorar (Menudo) / Garota e Garoto (A Turma do Balão Mágico)

### 2.2.1.3 Canciones brasileñas y sus respectivas versiones al español

Hemos recopilado unas cuantas canciones muy populares en portugués del cancionero popular brasileño y sus versiones oficiales al español. Las letras completas de estas canciones se encuentran en los anexos. Aquí están:

VERSIÓN ORIGINAL EM PORTUGUÉS	VERSIÓN OFICIAL EN ESPAÑOL
“Águas de Março” (Tom Jobim)	“Aguas de Marzo”
“Aquarela” (Toquinho/Vinicius de Moraes/G. Morra/ M. Fabrizio)	“Acuarela” (versión: I. Ballesteros)
“Flor de Lis” (Djavan)	“Flor de Lis”
“É por amor” (Alexandre Pires)	“Es por amor”

**Cuadro 26:** Versiones de canciones brasileñas al español

Al analizar las versiones de estas canciones, todas constituyen ejemplos de lo que categorizamos como “Traducción Musical”, con pequeñas adaptaciones de algunos versos, con excepción de “Aquarela” que tenemos un ejemplo de trasposición de género, pues la letra original en portugués es una canción infantil y cuando la versionaron al español, Ballesteros le ha dado unos matices más sentimentales evocando más el romanticismo, direccionándola así para el público adulto en general. Las versiones de “Flor de Lis” y “É por amor” siguen siendo románticas en los dos idiomas. La única que no se categoriza como “romántica” (de amor) es “Águas de Março”, más bien la clasificaríamos como un “pop” más bien estilizado que aborda la cuestión del “cambio de estaciones” y evoca el sentimiento que esto provoca; así las “aguas de marzo” son las lluvias y tormentas que caen en el mes de marzo y que indican el fin del verano en Brasil.

### ***2.2.2 Emociones y cognición: la música, las versiones y los hemisferios del cerebro***

Los resultados de las investigaciones del doctor Roger Sperry que versan sobre la bilateralidad del cerebro humano hacen referencia a la relación y conexión entre el cerebro y el comportamiento. Así, según nos comportemos o utilicemos una u otra destreza o habilidad para desarrollar determinada tarea, estaremos utilizando una parte del cerebro u otra.

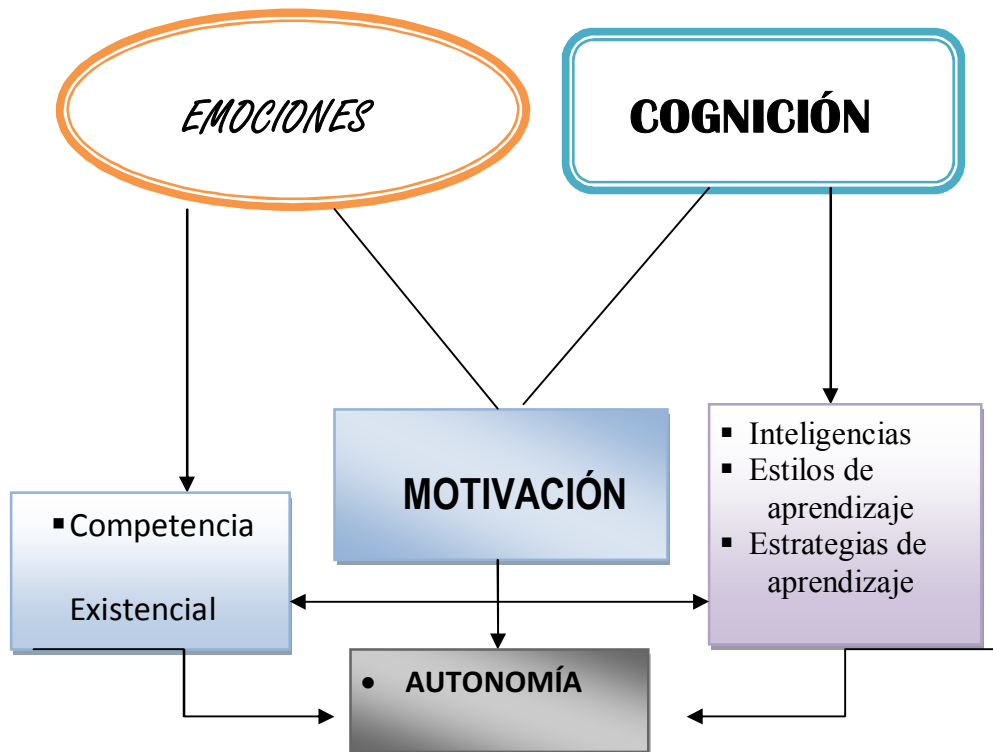
<b>CEREBRO DERECHO</b>	<b>CEREBRO IZQUIERDO</b>
<b>Características</b>	<b>Características</b>
Se le reconoce como el cerebro experimental	Se le reconoce como el cerebro estructurado
<b>Intuitivo:</b> sigue su voz interior	<b>Lógico-racional:</b> comprueba la información
<b>Sintético:</b> une las partes para ver el todo	<b>Analítico:</b> va paso por paso
<b>Sensible:</b> percibe con las emociones	<b>Cognitivo:</b> se rige por el conocimiento.
<b>No verbal:</b> responde de forma integral	<b>Verbal:</b> se vale de las palabras
<b>Informal:</b> se mueve según su interés	<b>Secuencial:</b> ordenado, numérico
<b>Visual:</b> imaginativo	<b>Metódico:</b> organiza
<b>Atemporal:</b> sin sentido del tiempo	<b>Temporal:</b> se ubica en el tiempo
<b>Yang:</b> energía receptiva, femenina	<b>Yin:</b> energía activa, masculina

<b>Espacial:</b> entiende las cosas en relación con otras	<b>Digital:</b> usa los números
<b>Holístico:</b> ve el todo	<b>Lineal:</b> un pensamiento sigue al otro

**Cuadro 27:** Los hemisferios del cerebro

Por esto abogamos por el ejercicio de versionar canciones, que puede, así como los ejercicios de gimnasia cerebral, unir las dos partes del cerebro debido a su complejidad cognitiva y contenido emocional, como podemos ver a continuación:

- Crear frases gramaticalmente correctas (hemisferio derecho)
- Conteo de sílabas, palabras, versos y estrofas y su adecuación al número de notas musicales (hemisferio derecho)
- Creación de rimas (hemisferio derecho)
- Intuición en la creación de una nueva letra (hemisferio izquierdo)
- Elección de una canción que tenga alguna relación emocional con el ‘versionista’ (hemisferio izquierdo)
- Es un ejercicio sintético y holístico pues en la elaboración de una versión modificada se tiene más en cuenta el mensaje global y la creación de versos nuevos que seguir la traducción al pie de la letra.



**Figura 9** – Emociones y Cognición



### ***2.2.3 Propuesta de andamiaje para esta actividad: un ejercicio de creatividad***

¿Qué pasos se deben seguir para versionar una canción? La tarea de versionar canciones tampoco es algo tan complicado. Así, facilitamos una secuencia de pasos cuyo objetivo es ayudar el proceso de traducción de una canción. Estos pasos ayudarán al alumnado durante la implementación de algunas actividades como podemos ver en el apartado siguiente.

#### **1er. Paso**

Elegir una canción que tenga un significado especial para ti, que haya marcado algún momento especial de tu vida, o que simplemente te guste mucho.

#### **2º. Paso**

Destacar las palabras que te parezcan difíciles y buscar en un diccionario varios sinónimos para ella, lo que facilitará el proceso de traducción.

#### **3er. Paso**

Subrayar las palabras que riman conectando los versos que tienen rimas equivalentes y buscar las palabras en español que puedan rimar en sus lugares. Si no es posible hay que elaborar una frase equivalente que tenga un sentido parecido, incluso se puede reelaborar toda la estrofa a fin de ajustar rimas con el significado original del fragmento. Este proceso no se debe hacer si se está creando una “Nueva Letra” (N.L.) o “Trasposición de Género” (T.G.).

#### **4º. Paso**

Si todavía no se ha hecho la traducción literal, éste es el momento. Si ya se ha hecho, tratar de hacer las adaptaciones observando la cuestión de las rimas, número de sílabas, prosodia, etc. Siempre se puede cantar el fragmento en cuestión para saber si la adaptación “cabe” dentro del número de notas o no. Si no es así hay que buscar una reducción o ampliación de todo el verso con otras palabras. Aquí es fundamental el trabajo con diccionarios, donde se pueden buscar otros sinónimos para las palabras.

#### **5º. Paso**

Después de hecha esta primera “versión-borrador”, intenta cantarla y ver qué te parece qué arreglos se deben hacer, cuáles son los versos problemáticos, etc.

No obstante, hay un inconveniente al implementar este tipo de actividad: habría que tener cuidado cuando se traducen referencias culturales como personajes, nombres, modismos, alusiones típicas de una cultura pero totalmente desconocidas para la otra.

#### **2.2.4 Las propuestas didácticas con canciones versionadas**

Vamos a presentar ocho propuestas de actividad con canciones versionadas en las que se intenta conjugar emociones, cognición e interculturalidad. Al final de la actividad los alumnos tendrían que rellenar una ficha de evaluación de la actividad que servirá de instrumento para nuestro análisis. En la primera actividad, “La Máquina del Tiempo”, los estudiantes tendrán que versionar la canción que más les gusta o que ha marcado algún momento importante de su vida en varias etapas, en la fase de precalentamiento se les invita a hacer un viaje al pasado.

La segunda actividad “La parodia Didáctica” los alumnos van a hacer una parodia de una canción elegida por ellos utilizando las reglas gramaticales aprendidas.

En la tercera actividad “El mestizaje de las letras” se propone crear una nueva letra a partir de las letras de dos canciones de temática parecida, mezclando los versos de estas canciones.

En la actividad llamada “Trasposición de Género” van a crear una nueva letra para una canción infantil pasando del género infantil a otro género musical.

En la quinta propuesta de actividad, “El diálogo musical”, los alumnos van a elegir algunos versos de determinada canción brasileña a ser traducidos al español, luego, se intentará crear un diálogo utilizando los versos elegidos y traducidos.

En la sexta propuesta denominada “La versión auditiva”, a partir de la escucha de una canción, los alumnos crearán una versión simultánea. A medida que escuchan cada verso o frase musical sus versiones pueden coincidir o no con la canción original.

En la séptima propuesta, “La Narrativa musical”, a partir del trabajo de una canción narrativa, los alumnos la ampliarían a una historia más larga, añadiendo otras informaciones.

En la octava propuesta, “Pintar con palabras”, los alumnos intentarán hacer una versión literal de una canción que ya posee una versión oficial al español para al final comparar las dos versiones: la de los alumnos y la oficial además de otras semiactividades.

Hemos presentado simplemente un pequeño resumen de modo esquemático de las propuestas que además tienen otras microtarefas y sugerencias de variantes de cada actividad.

## PROPUESTA N° 1

### “LA MÁQUINA DEL TIEMPO”

#### ❖ DATOS DE LA ACTIVIDAD

<b>Nivel:</b>	B2 o C1
<b>Tiempo:</b>	De 3 a 4 horas
<b>Recursos:</b>	Radiograbador, tele con vídeo, fotocopias con las letras de las canciones
<b>Destrezas trabajadas:</b>	Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión Auditiva y Comprensión Lectora
<b>Destinatarios:</b>	Jóvenes y/o adultos
<b>Dinámica de clase:</b>	Individual
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Versionar una canción en varias etapas</li> <li>- Aprender vocabulario y gramática autónomamente a partir del proceso de versionar una canción.</li> <li>- Expresar opiniones, gustos y preferencias</li> </ul>
<b>Contenidos lingüísticos:</b>	- Los contenidos gramaticales y léxicos dependerán de la canción elegida por los estudiantes.
<b>Conocimiento sociocultural:</b>	La música y su relación con épocas de la vida, hechos cotidianos.
<b>Competencia pragmática:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar de gustos y preferencias</li> <li>- Rememorar el pasado por medio de visualizaciones</li> </ul>
<b>Competencia intercultural:</b>	- Identificación de los marcadores culturales por medio de las letras de las canciones
<b>Competencia existencial:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evocación de sentimientos y hechos pasados, dulces recuerdos de momentos felices o simplemente nostálgicos, sonidos que hablarán al corazón.</li> <li>- Eliminación de bloqueos por medio del uso de la música clásica</li> </ul>

❖ DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Preactividad**

Con un fondo de una música clásica instrumental pausada (Bach, Mozart o Vivaldi, por ejemplo) se puede pedir que los alumnos cierren los ojos y empiecen a evocar imágenes del pasado, ambientes etéreos, sueños pasados, las sensaciones que vivían, los amigos, los ambientes, los escenarios, las comidas, los objetos, los que se fueron, las fechas importantes y... por fin, las canciones que marcaron sus vidas. En este último aspecto hay que dar más énfasis pues es sobre ellas que trata la actividad.

Santos (1997:149) propone para este momento de preactividad que el alumno cierre los ojos mientras escucha las preguntas que le son hechas por el profesor como sugerimos en el cuadro a continuación. También el profesor puede aprovechar la situación de esta propuesta y añadir preguntas sobre la canción o canciones que evocan.

<b>En un lugar y un tiempo...</b>	<b>Solo o en compañía</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Dónde estás?</li> <li>- ¿Es un espacio cerrado o abierto?</li> <li>- ¿Cómo es el lugar?</li> <li>- ¿Qué día de la semana es?</li> <li>- ¿Es un día especial?</li> <li>- ¿Es por la mañana, tarde o noche?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Estás solo?</li> <li>- ¿Con quién estás?</li> <li>- ¿Qué estás haciendo?</li> <li>- ¿Qué acabas de hacer?</li> <li>- ¿Qué estás pensando en hacer?</li> <li>- ¿Qué hacen los demás?</li> </ul>
<b>Con los cinco sentidos...</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué ves?, ¿Qué cosas te llaman la atención?</li> <li>- Toca algún objeto cerca de ti. ¿Qué tacto tiene?</li> <li>- ¿Qué sonidos escuchas?, ¿Te gusta?</li> <li>- Relaciona ese momento con un sabor</li> </ul>	

Añadimos las siguientes preguntas:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>¿Qué canción escuchas?</b></li> <li>- ¿Por qué te gusta tanto?</li> <li>- ¿Quién o quienes la cantaban?</li> <li>- ¿Con que época de tu vida se relaciona?</li> <li>- ¿Por qué te ha marcado tanto?</li> <li>- ¿Te gustaba más la canción por sí sola o por el cantante o grupo que la interpretaba?</li> </ul>
---

Luego, se les pide que describan las imágenes mentales que se les ocurrieron o que hicieran un dibujo y que lo explicaran a los compañeros poniendo en común entre

todos qué canción o canciones marcaron sus vidas o que recuerdan con nostalgia sobre la época, sin que esto les cause ningún tipo de malestar.

Según el método sugestopédico estas sensaciones positivas que se evocan con la música clásica o barroca funcionan como un elemento desinhibidor, que estimula la imaginación, facilita la concentración y desbloquea la creatividad del alumno. Una vez trabajada la visualización con la creación de imágenes mentales, con el estímulo a la imaginación podemos pasar a la actividad propiamente dicha.

También se puede trabajar como preactividad el hecho de trabajar con ellos una canción que ya tenga su versión oficial en la L2 (ver en los anexos) con debate previo sobre el resultado, qué les ha parecido, qué tipo de traducción se ha hecho, etc.

### **Actividad**

En esta fase de la propuesta los alumnos pueden trabajar tanto en clase como en casa dependiendo de la disponibilidad de tiempo del profesor.

1. Dar un ejemplo de canción versionada del portugués al español como por ejemplo: “Acuarela” (Toquinho) o “Aguas de marzo”. Si hay una versión oficial de la versión que hicieran, investigar la historia de vida del cantante, desde la época de la canción hasta hoy, si sigue siendo famoso, *si* “la fama es algo bueno que viene y que va<sup>70</sup>”.

2. En primer lugar tendrán que transcribir la canción que recuerdan o que más le marcó o que tiene alguna relación con un momento feliz o triste de sus vidas o partes que recuerdan de ella, teniendo en cuenta que van a hacer una versión de la misma.

3. Con la ayuda de diccionarios, del profesor y de los compañeros, los alumnos pueden en casa o en clase intentar hacer una versión de la canción seleccionada para esta actividad. Incluso se puede llenar una ficha como la que presentamos a continuación. Si se decide implementar la actividad en casa, por lo menos en clase se puede intentar esbozar la primera estrofa. El proceso de traducción de la canción se hará en cuatro etapas o cuatro microactividades:

a) **1ª Microactividad** - La primera versión de la canción será una traducción literal, sin que el alumno se preocupe por las rimas, con lo estético.

---

<sup>70</sup> Este es un verso de una de las canciones españolas de tiene más versiones interpretadas en portugués por diversos artistas. Inicialmente fue grabada por “Enrique y Ana”

b) **2ª Microactividad** - La segunda fase sería una “traducción musical” – los alumnos tendrían que traducir musicalmente la letra de la canción sin tener en cuenta tanto la fidelidad al original, sino observando cuestiones estéticas como las rimas, la sonoridad y la prosodia de la letra, si se equivale el número de notas y el número de sílabas.

c) **3ª Microactividad** - La tercera fase sería la “versión modificada”; es decir, la creación de una nueva letra utilizando la misma temática. En esta fase el alumno tendría que expresar más su potencial creador dando rienda suelta a la imaginación sin perder de vista la temática central de la canción.

d) **4ª Microactividad** - La cuarta fase consiste en una “nueva versión”; es decir, sin preocuparse de la temática ni de la letra original el alumno, dando alas a la imaginación iba a crear una nueva letra con temática distinta o incluso opuesta, pero teniendo en cuenta la cuestión de las rimas, las figuras de lenguaje, lo estético.

### **Postactividad**

1. Dar algunos ejemplos de canciones versionadas del español al portugués para que comparen cómo ocurre en el proceso de traducción (en los anexos se pueden ver unos cuantos ejemplos). Incluso se puede clasificar el tipo de versión a que corresponde cada letra analizada: si es una versión más fiel al original o más bien la creación de una nueva letra.

2. Pedirles que den sus opiniones sobre las versiones que se hicieron de estas canciones, si les gustaron o no y el porqué. Luego, tendrán que construir un pequeño párrafo o una redacción exponiendo sus ideas y opiniones teniendo en cuenta los aspectos culturales de la L1 y de la L2, las cuestiones de las rimas, etc. Deberán también rellenar la ficha de evaluación de la actividad.

3. Se les puede sugerir que graben con sus propias voces en una grabadora sus versiones a ver cómo salen con o sin acompañamiento. Para tal fin pueden valerse de los programas de karaokes que hay en Internet para cantar con acompañamiento. Luego, ellos describirán en una redacción qué les ha parecido la actividad de versionar canciones o rellenarán un formulario sobre la actividad.

PROPUESTA N° 2 \_\_\_\_\_

“LA PARODIA DIDÁCTICA”

❖ DATOS DE LA ACTIVIDAD

<b>Nivel:</b>	B1 o B2
<b>Tiempo:</b>	1h30 o 2h (una o dos sesiones)
<b>Destinatarios:</b>	Jóvenes o Adultos
<b>Dinámica de clase:</b>	Individual o en grupo
<b>Recursos:</b>	radiograbador, tele con vídeo, fotocopias con las letras de las canciones
<b>Destrezas trabajadas:</b>	Expresión Oral, Expresión Escrita y Comprensión Lectora
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear una canción didáctica utilizando la música de una canción conocida</li> <li>- Revisar puntos gramaticales que tengan dificultad para componer la letra de la canción.</li> </ul>
<b>Contenidos lingüísticos:</b>	-Los contenidos gramaticales y léxicos serán elección de los estudiantes con vistas a aumentar su motivación
<b>Conocimiento sociocultural:</b>	La música como clave para aprender gramática de una manera lúdica
<b>Competencia pragmática:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión de sus dificultades gramaticales</li> <li>- Escritura de una letra de una canción</li> </ul>
<b>Competencia intercultural:</b>	Adaptación de “frases gramaticales” en español adaptadas a una canción brasileña.
<b>Competencia existencial:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disminución de la ansiedad que puede provocar el estudio de la gramática</li> <li>- Aumento de la motivación para el estudio de la gramática de manera lúdica</li> <li>- Fomento de la creatividad de los aprendices</li> <li>- Desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua</li> </ul>

❖ DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Preactividad**

1. Esta fase puede seguir los mismos parámetros de la primera actividad con variantes, por ejemplo: el profesor puede sugerir que el alumno elija una canción que les guste a los alumnos en su lengua materna no necesariamente que esté relacionada con algún período de su vida pasada, puede incluso ser una canción actual, moderna, folclórica, infantil, etc. Un requisito es que sea una canción conocida.

2. Luego, les pasaría una encuesta sobre los puntos gramaticales estudiados que les parezcan más difíciles ó más relevantes.

3. Tendrán que componer frases en que aparezcan los puntos gramaticales elegidos como más difíciles.

4. El profesor les facilitaría un ejemplo de canción versionada para que tengan una idea del proceso de adaptación de una nueva letra a otra melodía (ver en los anexos). Lo mejor sería que se trabajara una versión tipo “trasposición de género”.

### **Actividad**

#### LA CANCIÓN DIDÁCTICA

1. Una vez seleccionada la canción o las posibles canciones candidatas, utilizando solamente la melodía de la canción, los alumnos tendrán que crear una letra componiendo versos en los que aparezcan las reglas gramaticales aprendidas durante todo el curso, con el objetivo de facilitar su memorización. Por ejemplo, una letra de una canción narrativa que les haga recordar los verbos irregulares en “Pretérito Indefinido” utilizando los más difíciles o más usados, o una canción dialogada que les haga acordar los diferentes sufijos para el Imperativo Afirmativo y Negativo.

2. Se puede agrupar a los alumnos por temática de canciones para que se ayuden mutuamente. Por otro lado se les puede sugerir que compongan una letra colectiva.

3. El profesor revisará los escritos haciendo las debidas observaciones/correcciones para la confección de la versión final.

### **Postactividad**

1. Individualmente o en grupo los alumnos tendrían que presentar las letras propuestas a los compañeros con la música nueva en forma de presentación oral. Lo ideal sería que consiguieran grabarla o hacer una versión karaoke de la misma.

2. Se intercambiarán las letras de las canciones para que todos tengan su esquema “gramatical-musical” para memorizar.

3. Se les pide que rellenen la “Ficha de evaluación de la actividad” o que escriban una redacción exponiendo sus opiniones sobre la actividad.



PROPUESTA N° 3

**“EL MESTIZAJE DE LAS LETRAS”**

❖ DATOS DE LA ACTIVIDAD

<b>Nivel:</b>	B1 o B2
<b>Temporización:</b>	Una ó dos sesiones de una hora
<b>Destinatarios:</b>	Jóvenes o Adultos
<b>Dinámica de clase:</b>	Individual
<b>Recursos:</b>	Radiograbador, fotocopias con las letras de las canciones
<b>Destrezas trabajadas:</b>	Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión Auditiva y Comprensión Lectora
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear una letra para la música de una canción utilizándose de la traducción de versos de dos canciones de temática parecida</li> <li>- Hacer un concurso de letras de canciones</li> </ul>
<b>Contenidos lingüísticos:</b>	- Los contenidos gramaticales y léxicos emergerán a medida que se traduzcan las canciones
<b>Conocimiento sociocultural:</b>	La música y la temática social, diversidad social
<b>Competencia pragmática:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elegir canciones con temática parecida y trabajar esta temática en otro idioma</li> <li>- Selección de versos más apropiados para la traducción</li> </ul>
<b>Competencia intercultural:</b>	- Expresión de temas polémicos o sociales expuestos en canciones brasileñas en español
<b>Competencia existencial:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incremento de la motivación por medio de la utilización de temas que les gusten y que sean de su libre elección.</li> <li>- Fomento de la creatividad y del espíritu creador al mezclar las letras de las canciones.</li> <li>- Debate de valores expresados en las letras de las canciones.</li> </ul>

❖ DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Preactividad**

Esta actividad puede ser individual en parejas o en tríos.

1. Los alumnos tendrán que seleccionar por sí solos un par de letras que les guste en su idioma materno, con la misma temática, preferentemente de cuño social que sea o

no del mismo género musical. Puede ser un par de letras románticas, o una romántica y una infantil, una folklórica y un rock-and-roll, etc.

2. El alumno deberá discutir las letras de estas canciones delante de la clase.

3. El profesor deberá ejemplificar el proceso de versión con la comparación de versiones ya hechas de canciones españolas o brasileñas (ver anexo). Preferentemente se debe ejemplificar con una canción cuya versión es totalmente nueva (N.L. – Nueva Letra).

### **Actividad**

Se seleccionará una de las melodías de las canciones a partir de la comparación de sus letras. Luego, los alumnos deberán crear una tercera letra en español, aprovechando la traducción de versos de las dos canciones originales, mezclándolos e incluso creando nuevos versos y adaptándolos a los ya traducidos. Se debe crear un título nuevo a esta nueva letra y que no parezca a los de las dos canciones que sirvieron como base.

### **Postactividad**

1. Se deben intercambiar las nuevas letras de las canciones y los compañeros harán las debidas correcciones y críticas en grupos.

2. El profesor hará la corrección final haciendo las debidas observaciones.

3. Se puede hacer un concurso de canciones para saber cuál es la mejor letra o las mejores letras.

4. Si hay algún músico en clase o alguno que toque algún instrumento de acompañamiento se pueden grabar o presentar sus composiciones musicales para todo el grupo.

PROPUESTA N° 4

“TRASPOSICIÓN DE GÉNERO”

❖ DATOS DE LA ACTIVIDAD

<b>Nivel:</b>	B1 o B2
<b>Temporización:</b>	Una hora y media a dos horas
<b>Destinatarios:</b>	Jóvenes o Adultos
<b>Dinámica de clase:</b>	- Individual o en grupo
<b>Recursos:</b>	- Radiograbador, tele con vídeo, fotocopias con las letras de las canciones
<b>Destrezas trabajadas:</b>	- Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión Lectora Comprensión Auditiva
<b>Objetivos:</b>	- Transponer el género musical de una canción conocida significativa para el estudiante creando una nueva letra (por ejemplo, de infantil para romántica) - Rememorar canciones y sucesos que nos gustaron
<b>Contenidos lingüísticos:</b>	- Los contenidos gramaticales y léxicos a ser trabajados emergerán de las canciones
<b>Conocimiento sociocultural:</b>	- La música infantil y temática adulta
<b>Competencia pragmática:</b>	- Expresión de gustos y preferencias
<b>Competencia intercultural:</b>	- Intercambio de experiencias pasadas y presentes por medio de la creación de versiones trasponiendo géneros de una lengua hacia la otra.
<b>Competencia existencial:</b>	- Desbloqueo de barreras por medio de la utilización de la música clásica - Evocación del pasado, sus gustos y preferencias y lo que les ha marcado y los sentimientos que pueden surgir con este recuerdo. - Rescate de sentimientos de alegría del pasado y su adaptación a la vida presente

❖ DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Preactividad**

1. Aquí los alumnos pueden seguir los mismos pasos de la primera propuesta de actividad, con fondo musical de música barroca o clásica para que primeramente se

relajen atendiendo a las solicitudes del profesor para hacer movimientos de gimnasia cerebral.

2. El segundo paso será elegir la canción infantil brasileña que más les gustó durante su niñez (que pueden ser de las folclóricas o de las populares de la época pero que todavía sea más o menos conocida).

2. Luego, oralmente, los alumnos van a decir el porqué de haber elegido determinada canción, qué recuerdos trae de la época, qué sensaciones, los ambientes, las personas, los sucesos, por ejemplo. Se puede citar el ejemplo del cantante o grupos que la grabaron en otros países, por ejemplo etc.

3. El profesor debe ejemplificar la actividad con la comparación de canciones versionadas con la trasposición de género como por ejemplo de romántica a infantil o viceversa, “María Isabel”, “Acuarela” o “Juntos” (ver anexo).

### **Actividad**

1. Aquí los alumnos crearán una nueva letra para la canción pero con temática diferente observando la trasposición de género; es decir, se pasará de una canción “infantil” a “romántica”, de “infantil” a “religiosa”, de “satírica” a “de fondo social”, incluso con temática navideña. Hay que recordarles que las rimas son importantes si quieren que sus versiones sean “cantables”, por lo que hará falta el uso de diccionario además de la ayuda del profesor o de compañeros. De todas formas, si no se consigue solucionar el problema de las rimas, el profesor lo dejará para trabajo en casa.

### **Postactividad**

1. Los alumnos deberán cantar la nueva letra compuesta trasponiendo los géneros para que los demás adivinen de qué música se trata.

2. Se les pide que rellenen la ficha de evaluación de la actividad al final

*VARIANTE: Se pueden trabajar los villancicos para que los alumnos creen una nueva letra para los mismos, trasponiendo el género.*

PROPUESTA N° 5 \_\_\_\_\_

“EL DIÁLOGO MUSICAL”

❖ DATOS DE LA ACTIVIDAD

<b>Nivel:</b>	A2 o B1
<b>Temporización:</b>	Mínimo de dos sesiones de una hora
<b>Destinatarios:</b>	Jóvenes o Adultos
<b>Dinámica de clase:</b>	En grupos
<b>Recursos:</b>	Videocámara, fotocopias del guión o de una fotonovela
<b>Destrezas trabajadas:</b>	Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión Lectora
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traducir literalmente algunos versos del portugués hacia el español</li> <li>- Crear un diálogo y luego una pieza teatral a partir de los versos elegidos de las canciones</li> <li>- Despertar la creatividad</li> </ul>
<b>Contenidos lingüísticos:</b>	Dudas que surgirán a partir de la versión de los versos elegidos
<b>Conocimiento sociocultural:</b>	La música como base para la interacción oral
<b>Competencia pragmática:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión de las preferencias por determinados versos de canciones.</li> <li>- Expresión corporal y oral por medio de técnicas teatrales</li> </ul>
<b>Competencia intercultural:</b>	Comparación de versos de canciones en español como versos traducidos por los propios estudiantes y su contraposición en un diálogo
<b>Competencia existencial:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expresión de actitudes por medio de “creación literaria” por ellos mismos</li> <li>- Fomento de la creatividad</li> <li>- Estímulo de talentos y expresión artística de los estudiantes.</li> </ul>

❖ DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Preactividad**

1. A partir de técnicas de visualización al son de música instrumental como fondo (se puede utilizar la propuesta de preaudición de la Propuesta n° 1). En grupos,

los alumnos deben seleccionar dos o tres canciones (si es posible, elegir canciones dialogadas) que les gusten teniendo en cuenta que por lo menos una de las canciones deberá ser brasileña.

2. Una vez seleccionadas las canciones, los alumnos deben destacar algunos versos que les llamen más la atención o por su estructura gramatical, o por el vocabulario o por su sonoridad pegadiza.

3. Solamente los versos elegidos de la(s) canción(es) brasileña(s) deberán ser traducidos al español (en este caso puede ser una traducción literal).

### **Actividad**

1. En esta fase los alumnos intentarán crear un diálogo más o menos largo utilizando versos de las canciones elegidas. Claro está, tendrán que utilizar otras frases de “encaje” para dar coherencia y cohesión al diálogo, pero deben tener el cuidado de utilizar el mínimo posible de frases suyas y el máximo de frases de las canciones elegidas.

2. En esta fase los alumnos van a transformar el diálogo en una pequeña pieza de teatro incluyendo decorados, actos, música de fondo, etc. Se puede incluir en la pieza algún o algunos fragmentos de las canciones elegidas además de otros creados por ellos para dar cohesión. Al final de la pieza, se puede sugerir que los alumnos canten juntos una de las canciones elegidas o acompañar la audición de ellas a modo de conclusión. Si lo consideran conveniente pueden crear una coreografía para el tema elegido que puede ser simplemente con las manos, una pseudocoreografía o con todo el cuerpo. Lo que hay que enfatizar es el movimiento, que tienen que moverse para activar el cerebro (premisas de la gimnasia cerebral).

### **Postactividad**

1 - Aquí los alumnos deberán presentar para toda la clase el montaje de la “obra de teatro”. Sugerencia: se pueden grabar las piezas en vídeo también.

Para cada grupo que se presente se pueden seleccionar tres o cuatro alumnos de los demás para formar parte de un “jurado” que valorará la representación con calificaciones y comentarios.

2. A posteriori y como tarea para hacer en casa, se les pide que escriban un párrafo diciendo cómo se sienten después de la representación como tarea de expresión escrita. Luego, rellenan la “Ficha de Evaluación de la actividad”.

*VARIANTE: En lugar de representar la pieza de teatro se puede solicitar que confeccionen una “fotonovela” con fotos que representen las frases con bocadillos explicativos y que se publiquen y distribuyan ejemplares para los demás grupos. Como éste es un trabajo escrito habría que determinar que hay que hacer alguna especie de alusión a la música o canción elegida para esta actividad.*

**PROPUESTA N° 6** \_\_\_\_\_

**“LA VERSIÓN AUDITIVA”**

❖ **DATOS DE LA ACTIVIDAD**

<b>Nivel:</b>	B1 o B2
<b>Temporización:</b>	Una hora/ una clase
<b>Destinatarios:</b>	Jóvenes o Adultos
<b>Dinámica de clase:</b>	En parejas o tríos
<b>Recursos:</b>	-Radiograbador, tele con vídeo, fotocopias con las letras de las canciones
<b>Destrezas trabajadas:</b>	Comprensión Auditiva, Expresión Escrita y Expresión Oral
<b>Objetivos:</b>	- Hacer una versión directa y “casi simultánea” de una canción española teniendo como base el material auditivo - Expresar gustos, preferencias, valores personales, etc.
<b>Contenidos lingüísticos:</b>	- Los contenidos gramaticales y léxicos a ser trabajados emergerán de la canción elegida por ellos para ser versionada
<b>Conocimiento sociocultural:</b>	La música española y su época
<b>Competencia pragmática:</b>	- Versión artística de una letra que tenga sentido, coherencia y cohesión a partir de un material auditivo - Composición de una letra que pueda ser cantada
<b>Competencia intercultural:</b>	- Comparación de versiones de canciones por medio del criterio de más o menos fiabilidad hacia la versión original. Contraste del instinto creador de las dos culturas.
<b>Competencia existencial:</b>	- Fomento de la creatividad por medio de la audición. - Expresión de los sentimientos y emociones que provocan la música en su versión original.

❖ **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Preactividad**

El profesor aportará algunos títulos de canciones españolas que ya tienen versiones en portugués (ver anexos) para que los alumnos elijan por medio de votación los que les gusten más o que les parezcan más atractivos.

Una vez elegida la canción, el profesor deberá advertirles de que no podrán protestar si no les gusta el ritmo, el género musical o el cantante, así que tendrán que asumir la responsabilidad de sus elecciones.



### **Actividad**

1. En primer lugar, el profesor reproducirá toda la canción en audio o si se puede disponibilizar el video-clip también sería interesante utilizarlo (por ejemplo se podría investigar en *youtube*).

2. Después de escuchado una vez, se les pregunta cuál es la temática de la canción. Si no se descubre no importa, al final se la dirá el profesor.

3. Una vez más el profesor reproduce la canción haciendo las debidas pausas al final de cada estrofa o al final de cada frase musical mientras los alumnos individualmente o en grupos intentan hacer una versión “casi simultánea” de los versos escuchados. Así, los alumnos tendrán que hacer una versión a partir de lo que escuchan es decir, sin el soporte del material escrito, simplemente teniendo como base lo que escuchan verso a verso. Si se puede disponibilizar el video-clip de la canción, este sería aún más recomendable pues los alumnos podrían sacar provecho de las imágenes, gestos y coreografía –que también puede ser un elemento inspirador y hasta facilitador– para ayudar en la interpretación (comprensión audiovisual). Durante el proceso de creación, los alumnos no deben preocuparse mucho si no comprenden todas las palabras, lo que se debe estimular en esta fase es justamente la creatividad, la sonoridad de las palabras y la comprensión auditiva global. Si no entienden todos los versos o todas las palabras de los versos, los alumnos pueden guiarse por la sonoridad de los fonemas, por lo que sienten en el momento o qué les sugieren traducir en la lengua meta, dando rienda suelta a la imaginación, más que preocuparse por la traducción literal.

4. Los alumnos leen sus versiones para comparar con la versión original, si coincide la temática de la versión original o no. Expresión de opiniones y críticas hacia la versión “oficial”.

### **Postactividad**

1. El profesor pasa una vez más la canción mientras los alumnos intentan interpretar o cantar su propia versión mentalmente o en voz baja para averiguar qué versos presentaron problemas.

2. También se puede pedir que canten en voz alta cada uno o cada pareja al mismo tiempo que escuchan la versión original en español provocando adrede un pequeño alboroto para saber qué versión ha salido más “fluida”, más “cantable” o mejor adaptada.

3. Al final se puede hacer una subasta de versiones para saber cuál es la más “valiosa” o la más apreciada.

4. Se les pide que rellenen la “Ficha de Evaluación de la actividad”

## PROPUESTA N° 7

### “LA NARRATIVA MUSICAL”

#### ❖ DATOS DE LA ACTIVIDAD

<b>Nivel:</b>	B2
<b>Temporización:</b>	De una a dos horas
<b>Destinatarios:</b>	Jóvenes o Adultos
<b>Dinámica de clase:</b>	Mixta (en grupo e individual)
<b>Recursos:</b>	Radiograbador, fotocopias con las letras de las canciones
<b>Destrezas trabajadas:</b>	Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión Lectora, Comprensión Auditiva
<b>Objetivos:</b>	- Hacer una versión literal inversa de una canción brasileña que ya tenga una versión oficial en español - Crear una narrativa a partir de la versión que hicieron
<b>Contenidos lingüísticos:</b>	- Los contenidos gramaticales y léxicos emergerán de la canción a ser elegida por el profesor
<b>Conocimiento sociocultural:</b>	- La canción elegida y sus referencias culturales
<b>Competencia pragmática:</b>	- Versión literal (traducción) de una canción brasileña al español - Diálogos con expresión idiomáticas
<b>Competencia intercultural:</b>	- Comparación de versiones literales y versiones semi-libres en español de una canción brasileña. Choque de culturas.
<b>Competencia existencial:</b>	- Emociones que pueden provocar la música de una canción brasileña - Sentimientos al comparar una versión de una canción brasileña hecha para el español - Versiones de canciones como elemento motivador para la actividad de escritura.

#### ❖ DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

### **Preactividad**

En primer lugar, el profesor debe seleccionar una o dos cancion(es) brasileña(s) narrativa(s) de temática y género diferentes que tengan versiones oficiales en español o viceversa (ver anexos). Preferentemente sería interesante una canción que tuviera una nueva letra (una versión *nouvelle*) en su versión o incluso de temática diferente.

El profesor les presenta la letra de la versión original para que hagan una traducción literal sin preocuparse tanto de las rimas o de la prosodia, sino que sea lo más fiel posible a lo original.

### **Actividad**

1. Luego, el profesor les presenta la versión oficial desmontada en estrofas para que puedan montarlas en grupos siguiendo más o menos la línea melódica de la canción y la concatenación de los hechos (si hay alguna).

2. Así, los alumnos escucharán la versión oficial de la canción para que comprueben si el orden elegido es el verdadero o no.

3. Se les distribuye la letra completa de la canción para que comparen con su versión oficial. Luego tendrían que emitir un juicio de valor justificando porqué consideran una u otra versión mejor.

### **Postactividad**

1. Los alumnos escribirían una narrativa de entre 300 y 500 palabras utilizando como base la canción narrativa en sus dos versiones (la versión oficial y la versión literal creada por ellos) y que tuvieran un final, otros hechos, otros elementos y personajes, elementos de tiempo, espacio. En la historia, los alumnos deben hacer alguna alusión a la música o a la canción en que se han inspirado, el elemento musical tiene que formar parte de la narrativa aunque sea como escenario. Contestando a las siguientes preguntas

a) ¿Dónde ocurren los hechos?:	
b) ¿Cuándo pasa la historia?	
c) ¿Quiénes actúan?	

d) ¿Por qué lo hacen?	
e) ¿Cómo termina?	
f) ¿Cuándo termina?	

Esta actividad puede ser empezada en clase y terminada en casa por cuestiones de tiempo.

1. Al final se les pide que rellenen “La ficha de evaluación de la actividad”.

## PROPUESTA N° 8 \_\_\_\_\_

### “PINTAR CON PALABRAS”

#### ❖ DATOS DE LA ACTIVIDAD

<b>Nivel:</b>	B2 o C1
<b>Temporización:</b>	Mínimo dos horas
<b>Destinatarios:</b>	Adolescentes, jóvenes o adultos
<b>Dinámica de clase:</b>	Individual o en parejas
<b>Recursos:</b>	Radiograbador, tele con vídeo, fotocopias con las letras de las canciones, grabación de un programa de televisión
<b>Destrezas trabajadas:</b>	Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión Lectora Comprensión auditiva
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer una versión literal de la canción “Acuarela” de Toquinho</li> <li>- Comparar con su versión oficial</li> <li>- Practicar la coherencia y la cohesión</li> <li>- Elegir una canción que le guste que esté enganchada con algún momento de su vida de alguna manera y hacer dos versiones sobre ella.</li> </ul>
<b>Contenidos lingüísticos:</b>	-Futuro, Perífrasis de gerundio, Pretérito Indefinido, vocabulario relativo al mar
<b>Conocimiento sociocultural:</b>	Versión de un clásico
<b>Competencia pragmática:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión de gustos, opiniones y preferencias</li> <li>- Comparación de versiones en español</li> </ul>
<b>Competencia intercultural:</b>	Comparación de la idiosincrasia de las dos culturas (española y brasileña) durante el proceso de versión
<b>Competencia</b>	- Expresión de los sentimientos por medio de una canción que

<b>existencial:</b>	les hace recordar el pasado. - Fomento de la creatividad - Reestructuración de la narrativa de nuestra vida por medio del recuerdo del pasado - La reestructuración de la narrativa de nuestra vida también puede ajustar nuestra propia identidad personal y como docentes
---------------------	--

❖ DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Preactividad**

Se les pide que cierren los ojos e imaginen que son pintores y que están pintando un cuadro. Se puede poner una vez una grabación de la canción “Acuarela” en portugués.

Se les pregunta: ¿Qué estáis pintando? ¿Qué técnica estáis usando, qué colores?

Luego, se prepara el alumnado con actividades de introducción e indagaciones sobre el contexto que se les va a presentar para saber qué esquemas tienen que activar.

Por ejemplo:

- a) ¿Les gusta la canción “Acuarela”?
- b) ¿A qué género musical pertenece?
- c) ¿Alguien podría cantarla o sólo un fragmento de la canción?
- d) ¿Conocéis el programa Operación Triunfo?

*Actividad de Sustitución*

Se distribuye la letra en portugués para que cada grupo haga una nueva versión en español. Si es necesario usar diccionarios hay que disponibilizarlos.

*Actividad de Reconstrucción*

Se distribuye la letra de la canción en español desmontada para que los alumnos en grupos, la pongan en orden. Al dorso se escribe cada letra del nombre de la cantante N-U-R-I-A F-E-R-N-Á-N-D-E-Z G-Ó-M-E-Z o simplemente N-U-R-I-A F-E-R-G-Ó.

El primer grupo que forme el nombre de la cantante o que crea que el orden de la canción esté correcto, gana el juego. Al final se puede comparar con la versión que hicieron.

### **Actividad**

Este es el momento en que se oye la canción un par de veces (sólo audio).

Se les distribuye la letra en orden correcto, pero con algunas palabras cambiadas adrede para que puedan identificar cuáles son. Luego, se corrigen los errores. Sólo entonces se les pone el vídeo pregrabado de Operación Triunfo (se puede conseguir en *youtube*) – con la entrevista introductoria.

Este momento es muy importante pues además de estar en contacto con un material auténtico – un programa de televisión – es un diálogo informal con estructuras y matices de una conversación natural y real. Según Alonso (1998: 127) “Exceptuando las obras de teatro, son muy pocas las ocasiones en las que leemos textos en estilo directo. Estos diálogos suelen tener un tono informal que normalmente no aparece en los textos y al que los alumnos se tienen que acostumbrar.

### **Transcripción de la Entrevista de Nuria Fergó con Carlos Lozano en el programa Operación triunfo 1ª edición<sup>71</sup>**

Carlos Lozano – Buenas noches, Nuria Fergó.

Nuria – Hola, buenas noches.

Carlos – Parece una actriz de cine Verónica, ¿verdad?

Nuria – Bueno... no saben ustedes...

Carlos – Con tanto focazo ahí, ¡madre mía!... Aquí tenemos a Nuria Fergó que le ha tocado cantar un tema brasileño ¿no? “Acuarela” se llama.

Nuria – Acuarela...

Carlos - Precioso tema romántico. ¿Conoces Brasil?

Nuria – No...

Carlos – No conoce Brasil.

Nuria – Espero conocerlo si Dios quiere.

Carlos – Vamos un día a Brasil, hombre... todo es posible. Ahora cuando seas famosa... ¿Te ha costado mucho, Nuria, preparar este tema?

Nuria – Te ha pillado un poquillo... una semana un poco tonta.

Carlos – ¿Te ha pillado tonta la semana o la semana ya es tonta de por sí, o que tú estabas un poquito así?

Nuria – Estaría un poquito así y... la cancioncilla, pues, tampoco la conocía... y lo tonta que estaba...

Carlos - ¿No habías oído nunca la canción de “Acuarela”?

Nuria – No...

Carlos - ¿Nunca la habías oído? Pues es preciosa ¿eh? Y bueno, ni cantada...

Nuria – Es un testamento.

Carlos – Ni cantada por Rosario ¿tampoco la has oído?

Nuria – Qué... puf...

Carlos – ¿tampoco... te acuerdas? No, no pasa nada.

Nuria - No la he escuchado, pero como hace...

---

<sup>71</sup> Programa grabado de la televisión española internacional TVE internacional – Febrero de 2002.

Carlos - Lógico... Muchos de vosotros cantáis canciones que muchas veces no habéis escuchado y luego lo hacéis – vuestra interpretación – y es así. Tuviste problema con el tono ¿no?, un poco ¿no? Y estuviste con Nina un poco preparando la forma y el tono que ibais...

Nuria – Sí, no sabíamos que tono poner... si... que llegaba pero que bastaba un poquito más ¿sabes? Para que no saliera chilladillo.

Carlos – Nina, la directora, tenía una opinión y tú tenías otra, ¿con cuál de las dos te has quedado?

Nuria – Con la mía.

Carlos – Con la tuya, ¿verdad?

Nuria – Pero vamos... estaba ella, ella también estaba de acuerdo. Simplemente era... su gusto ¿entiendes? Era... vamos, que está todo bien.

Carlos – No, pero está bien ¿oye? Está bien porque si Nina elige un tono y tú coges el tuyo... lo importante, Nuria; es que te salga del corazón. Si esta canción te sale del corazón seguramente la vas a hacer de maravilla.

Carlos - ¿Vamos a ver la preparación del tema?

Nuria – Venga, vamos.

Carlos – Venga, ahí lo tenemos.

### **Actividad de inferencia**

Se les hacen preguntas sobre la entrevista (por ejemplo: ¿Por qué se enfada Nuria en los ensayos de la Academia O.T.?). Se les pueden distribuir las mismas preguntas del entrevistador –Carlos Lozano– para que los alumnos pongan con sus palabras las respuestas que hayan comprendido de Nuria, como: *¿Te ha costado mucho, Nuria, preparar este tema? ¿Te ha pillado tonta la semana o la semana ya es tonta de por sí o que tú estabas un poquito así?*, etc.

### **Actividad de selección de información**

Se les pone el vídeo de Nuria y se les avisa que va a equivocarse en la letra de la canción (*¿en qué verso se ha equivocado Nuria?, ¿perjudicó la canción en general?*). Enseguida, se les pone el vídeo incluso invitándoles a que canten también.

### **Postactividad**

Aquí se buscará entrenar las otras destrezas interpretativas y receptivas, por medio de actividades específicas. Aquí están algunas sugerencias (se pueden elegir algunas de estas actividades para que no resulte muy monótona la postaudición).

*1. Actividad de predicción e inferencia* – Aquí el estudiante intentará predecir o deducir informaciones al contestar a las preguntas: ¿qué hacía Nuria Fergó? ¿Cuántos años

tendrá? ¿Qué hacía antes de ingresar en la Academia O.T.? ¿Creéis que va a ser nominada para abandonar la academia? ¿Por qué? ¿Merece la desclasificación?

2. *Actividad de puesta en común* – Se les harán preguntas polémicas para hacer una discusión y entrenar la expresión oral: ¿Creéis que la interpretación que Nuria ha dado a la canción le ha salido bien? ¿Os ha agradado? ¿Por qué creéis que Nuria ha cambiado el ritmo de la canción? ¿Creéis que los españoles tienen una visión estereotipada de la cultura brasileña y su idiosincrasia? ¿Y nosotros? ¿Creéis que también tenemos una visión estereotipada de la cultura española? ¿Qué estereotipos tenemos? ¿Por qué a veces tenemos una visión estereotipada sobre otros pueblos con relación a su manera de vestirse?

3. *Actividad de simulación y dramatización* - Se podrá reproducir la entrevista hecha a Nuria Fergó en forma de teatro, o hacer un doblaje o un karaoke. Aquí se entrenará la expresión oral.

4. *Actividad de transferencia/ sustitución* – Se puede pedir a los alumnos que escuchen la canción una vez más y dibujen lo que sienten al escucharla. Incluso se les puede proponer que dibujen algo abstracto que ilustre la canción.

5. *Actividad de selección/investigación del entorno* – Se puede proponer un título para la entrevista o un nuevo título para la canción o incluso proponer un concurso a saber cuál de las dos interpretaciones ha sido la ganadora justificando el porqué.

Así se practicará la expresión oral y escrita.

6. *Actividades de ampliación* – Se les propone una investigación vía Internet sobre el programa de Operación Triunfo, así se practicará la comprensión lectora. La biografía de Nuria se encontrará en <http://historico.portalmix.com/nuriafergo/biografia.shtml>

7. *Actividad de análisis, comparación y contraste* – Por ejemplo, de deberes, pueden escribir una redacción comparando la letra de la Canción de “Toquinho” en portugués y la letra en español como tarea de casa. Aquí, estarán practicando la expresión escrita.

Al final deberán rellenar la “Ficha de Evaluación de la actividad”.



## 2.3 APLICACIONES DIDÁCTICAS CON CANCIONES HUMORÍSTICAS

Ahora vamos a pasar al segundo apartado que propone el trabajo del humor como actividad didáctica aliado a la música: las canciones humorísticas. En este apartado vamos a hacer un recorrido sobre las ventajas de trabajar con el humor como estrategia afectiva en las clases de ELE. Primeramente hablaremos sobre el humor como estrategia afectiva y creativa. Luego, desglosaremos las funciones positivas del humor y sus implicaciones como recurso didáctico. Y, por fin, un intento de armonización del humor y las canciones cuyo resultado son actividades creativas y que fomenten también la creatividad en los estudiantes. Luego, pasaremos al desarrollo de las actividades didácticas con canciones humorísticas.

### 2.3.1 El humor como estrategia afectiva y creativa

“La risa es una cosa demasiado seria”

(Groucho Marx)

Sabemos que el humor es una estrategia afectiva, según Oxford (1990), que funciona para reducir los niveles de ansiedad y además constituye un mecanismo de defensa que ayuda a aliviarnos de situaciones estresantes. Así que concluimos que hay una relación unívoca entre el humor y la ansiedad. Por otro lado, puede tener otras muchas funciones o dimensiones y también se muestra como una riquísima herramienta de trabajo de que dispone el profesor de español/lengua extranjera para no sólo bajar los índices de ansiedad sino también para establecer un ambiente más ameno y propenso al aprendizaje.

No es muy común asociar el humor con la educación. Analizando la historia de la Educación en general y de la enseñanza de idiomas en particular, el humor, los chistes así como el uso de canciones siempre han sido recursos marginales y poco explotados incluso por los enfoques más modernos, sobre todo en lo que se refiere al humor, tal vez por éste constituirse en un cuchillo de doble filo, debido a su carácter positivo y negativo al mismo tiempo. Por este motivo, hacemos hincapié en que no se

puede confundir humor con sátira, burla o humor positivo con humor negativo o agresivo, como veremos más adelante.

Según März F. (1967 *apud* Francia y Fernández, 1996:70) desde las épocas más remotas ya en las escuelas griega y helenística, así como en el siglo IV y en el Medioevo, bajo ninguna hipótesis se utilizaba el humor en la enseñanza. No obstante, se excepcionan las figuras de Felipe Neri (siglo XVI) y D. Bosco (siglo XIX) que sí lo usaban como recurso pedagógico y didáctico.

Según Rubio Alcalá (2004:197) el humor percibe una situación desde diferentes puntos de vista y escoge el que más beneficios aporta. A pesar de ubicarse y realizarse en la dimensión cognitiva, sus resultados se dan a nivel afectivo. Como nos aclara Rubio Alcalá (2004:197): “El humor se lleva a cabo, por tanto, a nivel cognitivo, aunque los beneficios, como veremos a continuación, repercuten en diversos ámbitos”. Uno de estos ámbitos o funciones es el afectivo, por lo que nos hace deducir que también las actividades humorísticas hacen que se unan las dos partes del cerebro: derecho e izquierdo.

Según Francia y Fernández (1996:71), el humor es el mejor antídoto contra las dificultades, el envejecimiento físico, psicológico y profesional. También afirman que ayuda a fomentar la creatividad en la creación de nuevas metodologías menos aburridas. Según los autores (*op. cit.*) “nuestra cultura y nuestra sociedad va generando a personas fracasadas y lo que es más importante, a personas ‘sin esperanza’ que carecen del más mínimo sentido de humor”.

Estamos de acuerdo con que debemos propiciar en nuestras clases momentos de placer y diversión como preconizan los supuestos del “constructivismo post-piagetiano” (Grossi, 1993) y esto es posible a través de recursos didácticos como son la música, las canciones y el humor. Por otro lado, el humor puede ser un cuchillo de doble filo. No se puede confundir humor con sátira, burla o ironía; es decir, con el mal uso del humor a través de su función agresiva. Este mal uso puede servir para agredir, censurar o poner en ridículo a los demás. Creemos que esta función agresiva del humor no debe ser estimulada, incluso debe ser censurada en nuestras clases pues en lugar de estimular buenos sentimientos fomentaría la ira, la discusión y sentimientos negativos además de enemistades y de degradar el ambiente y a quien lo utiliza y lo soporta.

Por otro lado, según Rubio Alcalá (2004) una persona con buen sentido del humor es aquella que es capaz de reírse de sí misma y a la que no le importa que le

gasten una broma. Además también tiene la habilidad de divertir a las personas manteniendo un contacto positivo y emocional con ellas, transformando una situación negativa en positiva.

### **2.3.2 Las funciones positivas del humor**

Basados en los estudios de Moody (1979) y de Francia y Fernández (1996) de las múltiples funciones que el humor posee y aparte de la “función agresiva” o negativa que debe ser desestimada hemos destacado las siguientes funciones positivas: Función fisiológica, función psicológica, función social, función afectiva, función pedagógica y la función desdramatizadora.

#### **2.3.2.1 *Función fisiológica***

La risa provoca diversas alteraciones en los órganos de la persona cuyos efectos son positivos (Elías, 1994). Según Rubio Alcalá (2004: 198):

Las investigaciones de Klein (1988) han mostrado que el sistema cardiovascular se beneficia también mediante la risa, ya que la sangre fluye de forma óptima, y el riego sanguíneo permite un funcionamiento correcto en general de otros órganos, como el hígado y los órganos digestivos, que se agitan y producen jugos gástricos y saliva.

Según conclusiones de Robinson (1991:49 *apud* Francia y Fernández, 1996); se han realizado estudios científicos en hospitales infantiles y se ha comprobado cómo el humor reduce los niveles de dolor y sufrimiento al tiempo que agiliza los procesos de curación y rehabilitación de los pacientes. Moody, R. (1979:39) también habla sobre la curación de enfermedades a través del humor y afirma que “el humor, algo que generalmente consideramos claramente psicológico y emocional, tiene una relación profunda con los estados fisiológicos del cuerpo”.

### **2.3.2.2 Función psicológica**

El humor ocurre en el intento de huir de una situación dolorosa, como una válvula de escape para estas tensiones. En este sentido estamos de acuerdo con Bruck (1988 *apud* Rubio Alcalá) con que el humor genera sensación de placer, de alegría y de bienestar. Para Moody (1979 *apud* Rubio Alcalá, 2004), “el humor y la risa se presentan desde el punto de vista psicológico como una forma de “regresión” en la que la persona adopta un mecanismo mental por el cual retrocede a un nivel anterior de funcionamiento mental y emocional”.

También Moody (*op. cit.*) habla sobre el carácter expresivo y explosivo de la risa y afirma que a través de la risa salen al mundo exterior nuestras emociones y sentimientos –de ahí su función psicológica intrínseca– y que muchas veces es difícil contenerla por su fuerza expresiva. También habla sobre la risa como opuesto a ciertas emociones negativas como la cólera, la venganza o actitud vengativa y que si tienes creatividad para utilizar el humor puedes evitar encuentros potencialmente violentos.

Según Francia y Fernández (*op. cit.*: 1986), desde una perspectiva psicológica también encontramos corrientes que defienden el humor como forma y fórmula de abordar determinados problemas. Por ejemplo, en la Terapia Racional Emotiva del doctor Albert Ellis (1981) se trabaja con el humor en sus sesiones de tratamiento.

### **2.3.2.3 Función social**

Pensando de forma asertiva, el humor es un modo de comunicación que permite el intercambio de información entre los seres humanos. Según Rubio Alcalá (2004:201) el humor actúa en contra de la falta de flexibilidad de algunas personas, destronando a personas inflexibles. Según la función afectiva del humor, Bokun (1986:200) afirma que este crea un clima de confianza que favorece la relación intergrupala y en los resultados que realiza dicho grupo sobre una tarea determinada.

Según H. Bergson (1940:57 *apud* Francia y Fernández 1996) “la risa sirve en nuestra sociedad como ‘corrector social’ ”. Así, la función social de la risa cumple tres objetivos:

- a) Actuar contra la rigidez no sólo física sino mental y la falta de flexibilidad de personas inflexibles e incapaces de relativizar determinadas situaciones.

- b) Actuar contra el comportamiento mecánico humanizando a las personas.
- c) Actuar contra lo aislado y distante igualando a todos. No obstante, hay que tener cuidado para no caer en la ironía y / o el sarcasmo.

Por otro lado, el Dr. Moody (1979) habla sobre la risa contagiosa. En una clase con niños, si uno empieza a reír, los demás pronto estarán haciendo lo mismo. También considera el humor como forma de comunicación sobre todo con desconocidos; por ejemplo, rompiendo el hielo, intentando entablar una conversación con una observación jocosa.

#### **2.3.2.4 *Función afectiva***

Hablando aún sobre la función afectiva, según Francia (1996:53) “Un percance, un imprevisto desencadenan la comunicación, la interrelación y la amistad”. Si no hubiera tanto buen humor no existiría tanta amistad. También afirma “una situación jocosa parece que da permiso para entablar una pregunta, una exclamación, una conversación” (*idem*). Hablando de comunicación “el humor es la antesala de la afectividad”, afirma. Además, reír juntos no sólo une sino que abre el corazón, enciende el cariño, la confianza y la ayuda.

Francia y Fernández (1996) afirman que “el miembro del grupo con sentido de humor salva mil situaciones difíciles. Y además, logra en el grupo el clima ideal de efectividad y afectividad. (...) El animador maduro afectivamente posee el arte de desdramatizar situaciones desde el humor y de no crear conflictos afectivos.” Así, es esencial que el profesor sea maduro afectivamente para saber trabajar bien de manera adecuada y efectiva con recursos humorísticos, conociendo su realidad y desdramatizándola, evitando enfrentamientos, desbordamientos o un clima afectivo enfermizo.

#### **2.3.2.5 *Función pedagógica***

El humor y la risa enriquecen, mejoran y agilizan los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la función pedagógica del humor tanto en la investigación como en la asimilación de contenidos, valores y destrezas (Francia, 1996).

Jensen (1994:42 *apud* Rubio Alcalá 2004:201) sugiere una forma de reducir la ansiedad en el ámbito académico siendo tolerantes con las contribuciones humorísticas de los estudiantes. Dice que a veces dos minutos de sesión de risas pueden ser apropiados para lidiar con el estrés. A lo mejor, sería interesante que el docente dedicara una parte de la clase para que un alumno se encargara de llevar un nuevo chiste en la lengua meta, practicando así la expresión oral.

Francia y Fernández (1996:65-66) afirman que el sentido de humor ayuda a interiorizar la información, en primer lugar, y a expandirla, después. Además, tiene una serie de beneficios en el aprendizaje:

- Ayuda a mejorar la calidad y rendimiento de las tareas;
- Genera una actitud positiva ante todos los aspectos y elementos de la actividad;
- Ayuda a establecer, consensuar y aplicar las normas que requiere la tarea, el tipo de grupo en tales circunstancias, el método necesario o previsto;
- Ayuda a desarrollar la memoria y los procesos cognitivos;
- Potencia la atención general y de cada sentido en particular;
- Purifica y aumenta la motivación de las personas;
- Mejora la relación entre los componentes del grupo educador-educando, y favorece actitudes de colaboración, cercanía y amistad;

### **2.3.2.6 *Función desdramatizadora***

Además de la función afectiva y pedagógica inherente al humor y a la risa, sugerimos la inclusión de la función desdramatizadora. Es sabido que la vida en sociedad en general y en los grupos en particular, está empapada de tensiones múltiples, y conflictos de orden diverso que nos atacan a diario, lo que es normal; no obstante, estos tienen su aliciente: sirven para la maduración y el crecimiento personal. Según P. Freire (*apud* Francia y Fernández, 1996:71), “lo importante es tomar conciencia de la realidad para desdramatizarla”. Así, el humor sirve también para desdramatizar las preocupaciones y para crear un clima afectivo favoreciendo y estimulando a un mejor, más eficaz y efectivo aprendizaje real. Por otro lado, desdramatizar un conflicto o una preocupación real no es sinónimo de simplificación o de caer en la simplicidad del “no pasa nada”; así como tampoco se debe dramatizar los hechos y las situaciones tenidas como normales en la vida.

Por otro lado, según Francia y Fernández (1996:71) el sentido del humor ayuda a descubrir nuevas formas de entender la relación educador-educando. Díriamos incluso nosotros que con la ayuda del humor esta relación va más allá de lo profesional, cognitivo y afectivo: pasa a ser una relación “químico-energética-animadora”. Por cierto, la risoterapia también tiene su importante contribución como recurso desdramatizador de la realidad fomentando y desarrollando el espíritu competitivo y optimista.

Creemos nosotros que la función desdramatizadora del humor funciona como un “tercer ojo” pues nos abre nuevas perspectivas ópticas de la realidad, como si la observáramos de otra manera, desde distintos puntos de vista, inimaginables y políticamente poco correctos; no obstante, resultando en una más traslúcida y al mismo tiempo panorámica visión de uno mismo, del contexto en que uno se incluye y de sus posibilidades de explotación.

Hablando también de su función intelectual dentro de nuestra llamada “función desdramatizadora” y usando un símil, constatamos que el humor sirve como un “faro” o un “mirador”, como si estuviera desconstruido bajo la técnica del cubismo pues sirve para observar, contemplar, analizar, interpretar y por consiguiente, reconstruir la realidad desde diferentes puntos de vista al mismo tiempo. Y para reconstruirla sobre los nuevos cimientos del humor, hace falta valerse de nuestra creatividad e ingenio, hilvanando y comparando imágenes, gestos, disparates y referencias socio-culturales en una explosiva humarada analgésica.

Como colofón para finalizar esta función, el sentido del humor tiene un efecto multiplicador, pues más que un sexto sentido, es un estimulador de los demás sentidos, el que da más sentido a los demás como un denominador común:

(...) mirar con gracia, escuchar con picardía, olfatear con astucia, paladear con picante, tocar con salero. El llamado sentido común consiste en vivir a tope con todos los sentidos bajo el común denominador del humor.

**Educar con humor, con todos los sentidos, es la meta final de un centro educativo** (Francia y Fernández, 1996:61).

### **2.3.3 El humor y la risa como símbolo de inteligencia emocional**

El humor y la risa tienen muchos aspectos psicológicos a considerar como por ejemplo, como ya hemos mencionado, el hecho de ser una ocurrencia expresiva, opuesta

a ciertas emociones negativas. Además, la risa es un fenómeno que se contagia y tiene un poder social y comunicador así como el humor. El humor como estrategia afectiva aplicable a la clase de idiomas es un campo que todavía no se ha investigado con profundidad, de este modo constituye un poderoso recurso para la elaboración de materiales didácticos. Según Moody, (1979: 45):

Dentro de nuestra sociedad la comedia está organizada como una ocupación. La subcultura constituida por los actores, comediantes y autores cómicos que crean material humorístico no ha sido estudiada todavía en profundidad por los científicos sociales, y es por tanto un fértil campo para la investigación.

William McDougall que fue profesor de psicología en Harvard (*apud* Moody *op. cit.*: 46), escribió un artículo proponiendo que la función biológica de la risa era la de ayudar a mantener el bienestar y la salud psicológica. No obstante, la risa también puede ser un signo de enfermedad mental, si es inapropiada o dependiendo de su color y matices de realización. Paradójicamente, y por otro lado, en la literatura, el loco (así como el bufón de las cortes) siempre ha sido considerado como el portador de la verdad y la sabiduría, es el portavoz simbólico de los misterios filosóficos concernientes a la vida y a la verdad; tamaño es su poder y valor social.

Entonces, proponemos: ¿por qué no usar el humor como terapia en nuestras clases, como anticuerpos a las “enfermedades de convivencia y sociales”? No estamos de acuerdo en relacionar la “alegría” por una broma bien gastada o un chiste ingenioso y sabiamente empleado con enfermedad y locura. Abogamos por que la alegría sí debe producirse, pero dentro de un contexto estructurado de relaciones humanas más “humanas”, es decir, de amor, comprensión y apoyo mutuo (Moody, *op. cit.*), constituyéndose así en un signo de alto nivel de inteligencia emocional no sólo como estrategia afectiva para bajar la ansiedad sino también para regular la autoestima y aumentar los niveles de motivación si se emplea de manera correcta, sabia y conscientemente.

Así, el matrimonio del humor con la risa, además de constituirse en una actitud positiva ante la vida, la incrementa y valora. Es uno de los mejores placeres que nos regala la existencia.



### **2.3.4 El humor, las canciones y la creatividad: una armonización didáctica**

En el mundo moderno y consumista con una tecnología que se supera cada día y plagado de facilidades y comodidades con tan sólo apretar un botón o una tecla, pasamos por una crisis de creatividad genuina. Por otro lado, disponemos del humor para intentar rescatar algo esta creatividad olvidada en la ciencia-ficción del pasado. Así, consideramos que debemos valernos de él no sólo para despertar sus funciones positivas, sino también, para fomentar la creatividad. Por ejemplo, una manera “creativa” de conjugar humor y música es por medio de canciones humorísticas (consideramos que es una estrategia mucho más efectiva) y sirve para bajar los niveles de ansiedad y despertar la creatividad y el interés en el estudio de la lengua española también de manera lúdica.

Como es sabido hay una relación entre el humor y el desarrollo de la creatividad, pues como dice Iglesias Casal (2002:30) éste fomenta la motivación como motor de las interacciones en el aula invitándonos así a experimentar activamente con la palabra y el pensamiento. También afirma que el humor puede servir para estimular la creatividad porque a través de la ironía, la exageración, los juegos de palabras y las asociaciones absurdas nos aportan una nueva y sorprendente perspectiva de la realidad (*idem*). Además, consideran que el humor puede ser una estrategia muy productiva que ayuda a desarrollar la creatividad y pasa de estrategia afectiva a estrategia activa y creativa.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras los materiales humorísticos presentan un amplísimo espectro de posibilidades didácticas, y si llevamos a cabo una adecuada planificación podremos vincularlas estrechamente a los contenidos que estamos trabajando. Las posibilidades de explotación de este tipo de materiales son múltiples porque implican de forma constante a los alumnos, a quienes se propone trabajar tanto los efectos expresivos como los aspectos estéticos de la lengua. (Iglesias Casal, *op. cit.*: 30-31)

Por otro lado, los recursos humorísticos tienen un carácter flexible como ya hemos visto en su función social y que pueden ser moldeados, de acuerdo a las necesidades e intereses concretos de cada momento. De ahí deducimos que trabajar con el humor es una de las mejores herramientas de que dispone el profesor de idiomas. No obstante, por todo lo expuesto, para que su uso sea realmente eficaz, hay que saber

hacerlo bien, de forma correcta para que logre así los objetivos esperados por el profesor. Por eso, según Iglesias Casal (*idem*) se tienen que aclarar qué objetivos se pretenden alcanzar y mediante qué procedimientos al diseñar las actividades lúdico-humorísticas.

Según Francia (1996:63) el humor obliga a elaborar nuevos datos y a desarrollar la creatividad. Además, afirma que resulta maravillosa la creatividad en el humor o la creatividad con humor: deja huella imperecedera, rompe moldes, transmite mensajes, crea clima positivo, se logran resultados insospechados, se abren amplias perspectivas. Afirma que el educador debe saber improvisar cuando las circunstancias lo requieran pues en educación, juega un papel importante el imprevisto y consideramos que es cuando el humor puede tener lugar.

Ya sabemos de la eficacia del uso de la música y canciones en las clases de ELE. Y también de los beneficios que el humor puede traer no sólo para el aprendizaje de lenguas sino también para el aprendizaje de otras asignaturas creando un clima positivo y favorecedor para el *input* de nuevas informaciones y en la vida en general. Así que condenamos el uso de canciones satíricas, de escarnio o burlescas o “pasadas de tono” pues favorecería su función agresiva sino que estamos a favor de buscar y seleccionar canciones humorísticas más apropiadas para el contexto de una clase, lo que tampoco constituye una tarea fácil. Sabemos que el universo musical es enorme y múltiples son sus posibilidades y una de ellas es su uso didáctico. No obstante, las canciones humorísticas representan una pequeña parcela de este universo. Y las canciones humorísticas “políticamente correctas”; es decir, que no pasan de tono, no son satíricas o burlescas, constituyen una parcela aún más ínfima. Por otro lado, parafraseando a Fernando Pessoa cuando dice que “todo vale la pena si el alma no es pequeña” tras el esfuerzo de búsqueda e investigación a través de recursos facilitadores de que disponemos como *Internet* seguro que el trabajo será gratificante y los resultados aún mejores. El profesor deberá disponer también de la creatividad necesaria para diseñar las actividades con canciones humorísticas y sugerimos las tres fases clásicas de una actividad con canciones: *preaudición*, *durante la audición* y la *postaudición*. Y si al fin y al cabo de todos los esfuerzos, a un determinado grupo de alumnos la canción o la propuesta no les hace reír, por lo menos se habrá divertido el profesor y encontrado placer y motivación en la confección del material que en un *feedback* continuo podrá ser revisado y ajustado a las necesidades comunicativas del grupo meta.

Según Francia y Fernández (*op. cit.*: 218-9) la dimensión educativa del chiste es poco trabajada o explotada:

¿Por qué no educar para estudiar la realidad de grupos, colectivos, ambientes, cultura, costumbres, lenguaje, esquema de valores desde los chistes? ¿por qué no utilizar el chiste para informar, transmitir valores, iniciar el estudio de temas, crear el clima pedagógico que conviene para interiorizar, exteriorizar o profundizar? ¿Por qué no hacer tratados de educación vial, cívica, política, religiosa... con chistes?

También nos sugieren una serie de acciones didácticas utilizando los chistes como enumeramos a continuación (*idem*):

- Hacer concurso de chistes sobre aspectos humanos positivos o que pueden favorecerlos.
- Escenificar chistes con todos los recursos escénicos al alcance.
- Adaptar y escenificar mímicamente chistes.
- Realizar un concurso de chistes originales.
- Contar chistes que se relacionan con el ambiente o colectivo con el que se trabaja en la animación.
- Hacer un dossier de chistes: catalogarlos según criterios.
- Organizar premios y sanciones para aquellos chistes que lo merezcan. Si son racistas o antirracistas, machistas o no, discriminatorios, o lo contrario.
- Hacer un tratado de educación (alguna dimensión concreta a partir de chistes).
- Hacer un retrato del grupo, del ambiente, del colegio, de la parroquia, de la empresa... sólo con chistes.
- Organizar un teatrillo educativo con chistes hilvanados.
- Programar la campaña del chiste educativo.
- Hacer un proyecto de vida personal, de pareja, de grupo, colectivo, asociación o movimiento, desde los chistes o sólo con chistes.
- Decorar el aula, habitación, etc., con chistes. El texto más dibujos o ilustraciones gráficas.
- Concursos de chistes-cómic.
- Elaborar una tipología de los que cuentan chistes: chistoso, gesticulador, soseras, “rión”, catarata, palizas, plomo...

Francia y Fernández (*op. cit.*: 216-7) opinan que las canciones constituyen un recurso fácil, económico y grandemente motivador, sirven para concienciar, hacer grupos, educar en valores (desarrollando así la competencia existencial), estudiar pueblos y generaciones (competencia intercultural), etc. Además opinan que en este campo lo difícil es ser original pues está todo inventado, muchas son las propuestas didácticas con canciones aplicadas a la enseñanza y a la enseñanza de lenguas aún más. Por todo ello, sugieren que lo más original sería recoger canciones de hoy o mezclar varios recursos al mismo tiempo sin descuidar la dimensión educativa. Así proponen

una serie de actividades humorísticas e ideas para trabajar con canciones en la clase; no obstante, no son específicas para la clase de idiomas sino que están direccionadas para la enseñanza en general. Por otro lado, con excepción de la primera propuesta, todas tienen que ver con el hecho del cómo “cantar” las canciones en clase, sea de manera más o menos teatralizada o coreografiada. No obstante, nuestro objetivo es más que cantarlas de manera cómica sino que sirvieran de pretexto para trabajar otras macrodestrezas de ELE así y sobre todo la competencia existencial como veremos más adelante. Enumeramos algunas posibilidades:

- Con música conocida, hacer letrillas de ocasión.
- A las canciones de una época o lugar, cambiar cualquier elemento y éstos: el ritmo, los gestos, la indumentaria, poner alguna palabra en lengua extranjera, alguna alusión a algo actual...
- Cantar con tonos de zarzuela canciones melódicas o viceversa.
- Escenificar canciones de niños cantadas como adultos o adultos que cantan como niños, canciones de hombre, cantadas por mujeres y viceversa; canciones muy piadosas, cantadas por gente con imagen de descreído; letras de enamorados con tonos de distraído; letra, música y gestos descompasados...
- Cantar con gestos muy exagerados.
- Cantar con un rictus o tic muy exagerado y repetido: labios, pies, manos, cabeza, nariz, guiño....
- Cantar canciones serias con estribillo gracioso o a la inversa.
- Cantar mientras otro gesticula.
- Cantar sólo con gestos, quitando la letra, o quitando letra y música, indicando antes o después la canción de que se trata.
- Cantar escenificando.
- Oír una canción y mientras tanto escenificarla.
- Cantar con un eco gracioso.
- Cantar con respuesta a lo que se canta.
- Cruzar cantos (unos cantan una canción y entre unos compases y otros cuela otra canción).
- Adjudicar canciones a personajes históricos o de la actualidad.
- Cantar el play-back con elementos humorísticos.

Hemos aprovechado algunas ideas para crear propuestas didácticas *nouveles* con canciones humorísticas, como veremos a continuación.

### **2.3.5 Las propuestas didácticas con canciones humorísticas**

Siguiendo nuestra primera intención vamos a presentar siete propuestas de actividades que trabajan con música a través de canciones pero que también tienen el objetivo de hacerles reír o por lo menos propiciar un clima más relajado y menos tenso favoreciendo así el aprendizaje del español y rebajando los niveles de ansiedad. Al final de cada propuesta proponemos actividades que servirán como instrumento para nuestro análisis cualitativo. En la primera actividad, nosotros elegimos una canción que critica la cuestión de lo estético y la excesiva valoración que la sociedad actual da a la estética y a la apariencia. Para la segunda actividad elegimos una canción y su respectiva parodia. Es decir, proponemos actividades didácticas utilizando estas canciones pero no necesariamente los alumnos tendrán que hacer una versión de las mismas sino que tendrían otras opciones para elegir, no obstante, en la segunda sí tendrían que optar por hacer una versión/parodia de una canción que les guste.

En la tercera actividad, “El amor internauta”, elegimos una canción que trata sobre los problemas que pueden causar Internet en la vida de las personas, qué beneficios o problemas puede aportar en el mundo moderno.

En la cuarta actividad, presentamos una canción que cita unos cuantos referentes culturales y que puede servir de base para trabajar diversas destrezas, como las de expresión oral, intentando integrar otras destrezas como la comprensión auditiva y expresión escrita.

En la quinta actividad, de manera humorística, intentamos poner en común aspectos como los hábitos alimeticios, los beneficios de una alimentación sana y los perjuicios de la llamada “comida basura”, comparando dos canciones de temática parecida.

En la sexta actividad, tratamos el tema de la traición y sus consecuencias, así como el perdón con mucho sentido del humor, comparando tres canciones de temáticas afines.

En la última propuesta, trabajamos la cuestión de los beneficios, ventajas e inconvenientes de mantener una mascota en casa.

PROPUESTA N° 1 \_\_\_\_\_

**“ESPEJO MÁGICO, DIME LA VERDAD: ¿NO ES SIN PAR MI GRAN FEALDAD?”**

❖ DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

<b>Nivel:</b>	B1 o B2
<b>Tiempo:</b>	2h como mínimo (una sesión y media o dos)
<b>Destinatarios:</b>	Jóvenes o Adultos
<b>Dinámica de clase:</b>	Individual
<b>Recursos:</b>	Radiograbador, tele con vídeo, fotocopias con las letras de las canciones
<b>Destrezas trabajadas:</b>	Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión Auditiva y Comprensión Lectora
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debatar temas relacionados con la importancia que nuestra sociedad da a lo estético</li> <li>- Aprender gramática y vocabulario por medio de una canción humorística</li> <li>- Practicar la expresión escrita construyendo un diálogo con tono humorístico.</li> </ul>
<b>Contenidos lingüísticos:</b>	Nuevo vocabulario: verbo “tunear” y repaso de formas del Imperativo con pronombre pospuesto
<b>Conocimiento sociocultural:</b>	La música como clave para aprender cuestiones lingüísticas y culturales de una manera lúdica
<b>Competencia pragmática:</b>	Escritura de una redacción expresando sus opiniones sobre el tema de la cirugía estética con humor
<b>Competencia intercultural:</b>	En el proceso de traducción de una canción de una lengua hacia la otra, observación de los marcadores culturales.
<b>Competencia existencial:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puesta en común sobre la cuestión de los valores que están en boga ahora en nuestra sociedad.</li> <li>- Incremento de la motivación necesaria para la escritura de la redacción con un tema de carácter humorístico.</li> </ul>

❖ DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Preactividad**

- Al principio se les explica que se trata de una actividad sobre una canción satírica. El profesor puede empezar contando un chiste para tomar la temperatura emocional del grupo.

-Se puede hacer un debate sobre la importancia de lo estético en la sociedad actual. Sobre la importancia excesiva que se da al aspecto físico, al materialismo, la pasión por las cosas materiales en oposición a los valores, a la espiritualidad, al equilibrio emocional.

- Se puede hablar un poco sobre el “tuning de coches” y qué significa el verbo “tunear”.

-Se puede comentar sobre la importancia de lo estético no es un fenómeno actual pues desde épocas más remotas esto ya era motivo de preocupación, poder y dominio.

Debate previo. Preguntas de precalentamiento:

- 1) ¿Qué pensáis sobre la cirugía plástica?
- 2) ¿Conocéis a alguien que se haya operado?
- 3) ¿Qué parte del cuerpo no os gusta?
- 4) ¿Os gustaría cambiaros? ¿Sabéis lo peligroso que es?
- 5) ¿Por qué las personas se operan? ¿Creéis que son más felices después de la cirugía?
- 6) ¿Y sobre la gente que quiere quedarse guapa a toda costa para lucir en verano?
- 7) ¿Qué pensáis sobre la “liposucción” y el “lifting”?, ¿el botox? ¿Y la cirugía de reducción de estómago y la cirugía plástica rejuvenecedora?
- 8) ¿Qué importancia da nuestra sociedad a lo estético? ¿Y la sociedad española? ¿Cuál es la importancia que se da a la cuestión de la estética y de la imagen?
- 9) ¿Qué pensáis sobre el antes y el después del Michael Jackson: el primer hombre que ha cambiado de color de la historia?

- Después del debate se les puede pasar un test sobre el nivel de diversión que tienen los estudiantes: ¿De qué te ríes? –en anexo–.
- Como conclusión a esta parte se puede pasar algún vídeo divertido de *Internet* sobre el antes y después, etc.

### **Actividad**

Se les pasa la parte narrada de la canción y luego se les pide que anticipen qué va a pasar en la canción.

“Esta es la historia de un hombre al que no le gustaba su cara. Pero no quiso recurrir a lo fácil: dietas, ejercicio físico, supersticiones. ¡Él recurrió a la ciencia!”

Se les pasa toda la canción (el vídeo de *youtube*). Se aclaran las dudas de vocabulario.

Este fragmento narrado de la canción puede servir de pretexto para una redacción previa o un diálogo por ejemplo.

CANCIÓN:

## **TUNÉAME, DOCTOR JUAN**

Autores: Berto y el Lagarto

Narración: *“Esta es la historia de un hombre al que no le gustaba su cara. Pero no quiso recurrir a la fácil: dietas, ejercicio físico, supersticiones. ¡Él recurrió a la ciencia!...”*

Doctor Juan opérame, porque ya llegó el verano  
Lo que Dios no me hizo bien que lo arregle el  
cirujano  
No quiero grasa en mi cuerpo pero me gusta comer  
Me meto la grasa dentro y me las chupas después.

Tunéame, doctor, hazme una nueva cara  
Tunéame, doctor que esta es muy rara  
Tunéame, doctor hazme una nueva cara  
Tunéame doctor que esta es muy rara

Hazlo, sin miedo doctor  
Quiero quedar como un queso  
Tú si acaso ve cortando  
Hasta que toques hueso  
Pincha sin miedo, doctor  
Cual si fuera un berberecho  
Y si empiezas por el culo

Ya está el agujero hecho

**Coro**

**Tunéame, doctor**

**Hazme una nueva cara**

**Tunéame, doctor**

**Tunéame oh, oh, oh**

**Tunéame ah, ah, ah (2 veces)**

**Tunéame, doctor,**

**Retócame los bajos**

**Haz tu trabajo**

Tunéame, doctor Juan

Tunéame, doctor

Tunéame, doctor Juan

Hazme el favor

### **Postactividad**

Se les pregunta qué les ha parecido la canción, la coreografía, el cantante, etc. Si les hizo reír de verdad o no. Se les puede preguntar qué nivel de humor tiene la canción:

+++ divertidísima
++ muy divertida
+ divertida
+ - regular
- poco divertida
- - nada divertida



- - - intragable

1) Se les pide que escenifiquen un diálogo basándose en la canción trabajada.

Ejemplos de diálogos:

a) Un diálogo entre un psiquiatra y el paciente que tiene problemas graves con su aspecto físico que le hacen deprimirse.

b) Un diálogo entre un paciente que se quiere operar todo el cuerpo y el médico no está de acuerdo. Entonces el paciente intenta convencerle a toda costa. Se pueden utilizar los versos de la canción como por ejemplo: “Opérame, doctor”.

2) Se les pide que traduzcan la canción de la L2 a la L1 o que hagan una redacción basándose en el tema de la canción y que la entreguen la clase siguiente.

## PROPUESTA N° 2

### “EL COLOR DE LA CAMISA”

#### ❖ DATOS DE LA ACTIVIDAD

<b>Nivel:</b>	B1 o B2
<b>Temporización:</b>	1h30 ó 2h (una o dos sesiones)
<b>Destinatarios:</b>	Jóvenes o Adultos
<b>Dinámica de clase:</b>	Grupal
<b>Recursos:</b>	Radiograbador, fotocopias con las letras de las canciones
<b>Destrezas trabajadas:</b>	Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión Lectora y Comprensión Auditiva
<b>Objetivos:</b>	- Hacer una parodia de una canción utilizando la música de una canción conocida
<b>Contenidos lingüísticos:</b>	Los contenidos gramaticales y las dudas aparecerán a medida en que los alumnos produzcan la nueva versión.
<b>Conocimiento sociocultural:</b>	La explotación de la melodía de una canción, aprovechándola como base para otra letra
<b>Competencia pragmática:</b>	- Escritura de una nueva letra de una canción en español teniendo como base una canción en su lengua materna (portugués)
<b>Competencia intercultural:</b>	Adaptación de la melodía de una canción en portugués a otra letra de música distinta en español
<b>Competencia existencial:</b>	- Aumento de la motivación por el uso de una canción de su elección. -Expresión de sus ideologías e ideas a través de la nueva letra. -Fomento de la creatividad de los aprendices. -Desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua.

#### ❖ DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

##### Preactividad

A) No aclarar que se trata de una actividad de humor para no provocar ningún tipo de expectativa. Se les explica la diferencia entre el humor español y el humor brasileño y los diferentes tipos de humor: el humor rosa, el humor verde y el humor negro. ¿De qué color es tu humor favorito?

**B)** Se puede empezar un debate sobre el estado de ánimo de las personas y su repercusión en la vida cotidiana. Por ejemplo: ¿qué hechos nos ponen tristes, alegres o deprimidos?

**C)** ¿Qué es lo que más puede poner triste a uno?

- a) Una desilusión amorosa
- b) Cuando manchamos o rompemos una prenda que nos gusta
- c) Una baja calificación
- d) Cuando el profesor nos regaña delante de todos
- e) Las guerras en el mundo

**D)** Preguntas previstas:

- 1) ¿Creéis que el color de la ropa de uno expresa su estado de ánimo o su sentido del humor?
- 2) ¿Os vestís conforme vuestro estado de ánimo?
- 3) ¿Qué representa la ropa de color negro? ¿Y la de color blanco o azul?
- 4) ¿Y cuándo lleva la ropa sucia? ¿Representa también un estado de ánimo?
- 5) Cuándo estáis contentos, ¿cómo os vestís?, ¿y tristes?
- 6) ¿Y las camisas que llevan mensajes? ¿Creéis que la ropa y la indumentaria que lleva uno es también una forma de comunicación?
- 7) ¿Creéis que la gente que se pone ropas muy extravagantes o atrevidas tienen una intencionalidad implícita?
- 8) ¿Sabéis lo que es una parodia?
- 9) ¿Qué tipo de canción os gusta más: las más serias o más bien las alegres o con sentido del humor?
- 10) ¿Creéis que tenéis sentido del humor? ¿Mucho o poco? Vamos a comprobarlo con la actividad siguiente.

**E)** Se les aplica el Test de humor (en anexo)

### **Actividad**

**A)** Se les pasa primero la parodia (“La camisa cerda”) y se les hace preguntas sobre la letra de la canción.

**B)** Luego, se les informa de que es una versión humorística de la canción llamada “La Camisa Negra”. Luego se les pregunta, cuál les ha gustado más.

**C)** Se les hace preguntas sobre la diferencia de temática de las dos.

**D)** Se les pregunta sobre qué les ha parecido la parodia, la coreografía, el cantante, etc. Si les hizo reír de verdad o no. Se les puede preguntar qué nivel de humor tiene la canción:

+ + + Divertidísima + + Muy divertida + Divertida + - Regular - Poco divertida - - Nada divertida - - - Intragable/insoportable
---

### Postactividad

**A)** Se les pide una redacción comparando las dos versiones.

**B)** Se les pide un diálogo en que uno vierte un vaso de zumo en la ropa del otro o por equivocación se mancha con un trozo de tarta o algo así y el otro tiene que reaccionar con enfado.

**C)** Se les pide que hagan una parodia de una canción que les guste que puede estar en portugués o español.

<b>Canción: La Camisa Negra</b> <b>Cantautor: Juanes</b>	<b>Parodia: Tengo la camisa cerda</b> <b>Grupo: Cruz y Raya</b>
Tengo la camisa negra hoy mi amor está de luto Hoy tengo en el alma una pena y es por culpa de tu embrujo  Hoy sé que tú ya no me quieres y eso es lo que más me hiere que tengo la camisa negra y una pena que me duele  Mal parece que solo me quedé y fue pura todita tu mentira que maldita mala suerte la mía	Tengo la camisa cerda, me manché bebiendo zumo también me pringó una pera y me echó la tinta un pulpo.  Las palomas no me quieren, me soltaron su presente. Tengo la camisa cerda y lavarla no se puede.  Mal parece que se pueda limpiar, está sucia todita la camisa. Que maldita mala suerte la mía

<p>que aquel día te encontré</p> <p>Por beber del veneno malevo de tu amor yo quedé moribundo y lleno de dolor respiré de ese humo amargo de tu adiós y desde que tú te fuiste yo sólo tengo...</p> <p>Tengo la camisa negra porque negra tengo el alma yo por ti perdí la calma y casi pierdo hasta mi cama</p> <p>cama cama <i>came on baby</i> te dijo con disimulo Que tengo la camisa negra y debajo tengo el difunto</p> <p>Tengo la camisa negra ya tu amor no me interesa Lo que ayer me supo a gloria hoy me sabe a pura miércoles por la tarde y tú que no llegas ni siquiera muestras señas y yo con la camisa negra y tus maletas en la puerta</p> <p>Mal parece que solo me quedé...</p>	<p>Que aquel día me manché</p> <p>Buscaré un detergente de ropa de color Que me saque la roña y devuelva el blancor Que no importa la prenda ni dañe el algodón Desde que me he manchado yo sólo...</p> <p>Tengo, tengo la camisa cerda Porque me pringué de salsa Tengo churretes de salsa Y no hay sitio pa' otra mancha</p> <p>Mancha, mancha y otra mancha Que hasta ya me han puesto un mote Con tanta mancha en el cuerpo Ya me llaman <i>Don Quijote</i></p> <p>Mal parece que se pueda limpiar, esta sucia todita la camisa. Que maldita mala suerte la mía Que aquel día me manché</p> <p>Y no puedo lavarla, habrá una solución Buscaré otra camisa en tiendas de ocasión Que comprándome cuatro se pague sólo dos Desde que me he manchado yo sólo...</p> <p>Tengo, tengo la camisa cerda...</p>
---	---

Propuesta nº 3

**“EL AMOR INTERNAUTA”**

❖ Datos de la Actividad

<b>Nivel:</b>	B2 o C1
<b>Temporización:</b>	1h 30m
<b>Destinatarios:</b>	Jóvenes
<b>Dinámica de clase:</b>	En parejas ó tríos
<b>Recursos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenadores con conexión a Internet</li> <li>- Radiograbador, fotocopias con las letras de las canciones</li> </ul>
<b>Destrezas trabajadas:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión oral</li> <li>- Expresión escrita</li> <li>- Comprensión auditiva</li> <li>- Comprensión lectora</li> </ul>
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar opiniones sobre los recursos que ofrece Internet</li> <li>- Desarrollar la expresión escrita y oral</li> </ul>
<b>Contenidos lingüísticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario relativo a internet y a informática</li> </ul>
<b>Conocimiento sociocultural:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La diversidad cultural en la red</li> </ul>
<b>Competencia pragmática:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a enviar un correo-e en español y buscar información puntual en la red</li> </ul>
<b>Competencia intercultural:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descubrir cosas nuevas en otra cultura desarrollando la autonomía en el aprendizaje de la lengua</li> <li>- Analizar el humor de otra cultura comparándolo con la nuestra</li> </ul>
<b>Competencia existencial:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la tolerancia hacia los tópicos culturales de la cultura meta.</li> <li>- Debatir y poner en evidencia valores positivos o negativos a partir de la canción.</li> </ul>

**PREACTIVIDAD**

- Puesta en común: “Internet: ¿una herramienta buena o mala?”

Mientras los alumnos van dando sus opiniones sobre los puntos positivos y negativos de Internet en la clase, el profesor los va apuntando en la pizarra. Por ejemplo:

<b>INTERNET</b>	
<b>Puntos Positivos</b>	<b>Puntos Negativos</b>
-	-
-	-
-	-

Tras haber valorado los puntos positivos y negativos:

- 1) ¿Cuántas horas pasáis delante de Internet a la semana?
- 2) ¿Podrías vivir sin Internet? ¿Te consideras un adicto a la red?
- 3) ¿La adicción a Internet puede considerarse una enfermedad?
- 4) ¿Qué opinas de los “sitios basura” que se pueden encontrar navegando por la red que nos tienta la curiosidad conocer? ¿Y los niños, cómo protegerles de este “lado malo” de la red?
- 5) ¿Creéis en el amor virtual? ¿Es ético?
- 6) ¿Uno puede ser infiel o traicionar por Internet?

### **Actividad**

1º) Pasarles la canción o el vídeo de la canción sin la imagen. Luego hacerles preguntas sobre lo que han escuchado. Incluso se les puede preguntar cómo imaginan que son las cantantes, su aspecto físico, qué edad tendrán, también por la temática de la canción.

2º) Se les puede facilitar la letra de la canción antes de la audición para que intenten subrayar las palabras que se transcribieron tal como se pronuncian, como se puede observar en la transcripción siguiente:

### CANCIÓN: ERES UN ENFERMO

Intérpretes: Las Supremas De Móstoles

Enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=qXZm7ZPoF40>

Un fin de semana en El Corte Inglé'  
tú me convenciste pa' comprarte el interne',  
mardito momento que fue mi perdición  
pues desde ese día ya no hacemos el amo'.

Tú ya no me miras, yo ya no te importo,  
y si me insinúo tú me dices que pa' qué;  
que con esos cuerpos y con lo poco que gastas  
te salen más baratas las mujeres del PC,  
y que tú prefieres pasarte todo el día pegado a la  
pantalla...

#### ESTRIBILLO

**Eres un enfermo, eres un enfermo,  
eres un enfermo, del ciber sexo.  
Me pones los cuernos, me pones los cuernos  
Uve doble uve, tías buenas punto com  
Mira, vida mía, esto es un infierno,**

**Mira, vida mía, quiero la separación.  
Eres un enfermo, eres un enfermo,  
eres un enfermo, del ciber sexo.  
Me pones los cuernos, me pones los cuernos  
con el disco duro la pantalla y el ratón.  
Mira, vida mía, esto es un infierno,  
mira, vida mía, dame la separación.**

Una noche de estas que no podía dormir  
escuché unos ruidos muy extraños para mí.  
Era mi mari'o y haciéndole el amo'  
a una tal Pamela dentro del ordenado'.  
Tú ya no me quiere yo ya no te hago falta  
que el amor internauta es un veneno sin igual,  
y si me pongo sexy me dices a la cara  
que la tarifa plana te convence mucho más,  
pero uno de estos días que me pilles de malas  
te tragas la pantalla...

#### ESTRIBILLO

Explica los siguientes versos con otras palabras:

“uno de estos días que me pilles de malas  
te tragas la pantalla...”

#### Postactividad

1º) Escribir un correo electrónico a un amigo indicándole un sitio o página web que le guste o que le parezca interesante (sobre todo relacionada con el mundo hispanico o el aprendizaje del español), diciéndole el porqué y haciéndole publicidad.

De:.....  
Para:.....  
Asunto:.....  
Fecha: .....

#### MENSAJE:

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



2º) Escribir una redacción exponiendo los puntos positivos y negativos de Internet debatidos en clase, incluso se puede añadir alguna opinión de un compañero en la redacción y en el último párrafo sugerir ideas de estrategias de aprendizaje del español a través de sitios web.

**Propuesta nº 04**

**“LA CANCIÓN DE VERANO”**

❖ Datos de la Actividad

<b>Nivel:</b>	B2 o C1
<b>Temporización:</b>	1h30m
<b>Destinatarios:</b>	Jóvenes
<b>Dinámica de clase:</b>	- Individual y en parejas
<b>Recursos:</b>	- Radiograbador, fotocopias
<b>Destrezas trabajadas:</b>	- Expresión oral - Expresión escrita - Comprensión auditiva
<b>Objetivos:</b>	- Descubrir las referencias culturales que aparecen en la canción - Expresar gustos y preferencias sobre los estilos musicales - Expresar opiniones sobre música y canciones
<b>Contenidos lingüísticos</b>	- Verbo “perrear” - Ortografías inventadas de palabras como: - “Breikindance”, “Cruisaíto”, “Maiquel Yason”, “Robocop”
<b>Conocimiento sociocultural:</b>	- Referentes culturales sugeridos por la canción y su relación con los países de habla hispana - El humor español
<b>Competencia pragmática:</b>	- La argumentación y la contra-argumentación - La defensa de ideas y puntos de vista
<b>Competencia intercultural:</b>	- Comparar esta canción de verano con otras brasileñas señalando las similitudes y las diferencias - Los tipos de humor en los diversos países
<b>Competencia existencial:</b>	- Enseñar la tolerancia hacia los diversos estilos musicales. - La empatía –ponerse en la piel del otro-. - Descubrir el humor de la canción - La cuestión de la ética en las canciones y el humor - Delimitar la frontera entre el humor (función positiva) y el cachondeo (función negativa)

**Preactividad**

- Puesta en común sobre gustos y preferencias.
- Presentación del cantante.
- Preguntas previstas:
  - 1) ¿Qué es ser “chic”/elegante u hortera?
  - 2) ¿Qué pensáis sobre las canciones de verano?
  - 3) ¿Ser hortera puede ser divertido también?
  - 4) ¿Qué opinión tenéis sobre los “frikis”, los “heavys” y los “raperos”?

5) ¿Conocéis a Rodolfo Chikilicuatre? ¿Sabías que él es un personaje creado por David Fernández Ortiz, su verdadero nombre, y que éste tiene un largo *curriculum* en programas de televisión?

6) ¿Qué estilos musicales os gustan más? ¿Qué tal os parece el estilo *reggaeton*? ¿Y el crusaíto? ¿El break dance? ¿Y el de Michael Jackson? ¿Alguien podría enseñarnos el paso de algunos de ellos?

### Actividad

Presentar primero la letra de la canción para que los estudiantes intenten descubrir las referencias culturales citadas en la canción.

#### Canción “Baila el Chiki Chiki”

**Intérprete: Rodolfo Chikilicuatre**

<http://www.youtube.com/watch?v=d2sun973nfY>

¡Perrea, perrea!  
El chiqui-chiqui mola mogollón,  
lo bailan en la China y también en Alcorcón.  
Dale chiqui-chiqui a esa morenita,  
que el chiqui-chiqui la pone muy tontita!  
Lo baila Rajoy,  
lo baila Hugo Chávez,  
lo baila Zapatero,  
mi amol, ya tu sabe!  
Lo bailan los brothers,  
lo baila mi hermano,  
lo baila mi mulata con las bragas en la mano!

#### ESTRIBILLO

**Y el chiqui-chiqui se baila así:**  
**1! EL BREIKINDANCE!**  
**2! EL CRUSAÍTO**

**3! EL MAIQUEL YASON**  
**4! EL ROBOCOP!**

Baila chiqui-chiqui,  
baila chiqui-chiqui,  
lo bailan los heavys y también los frikis!

Lo bailan en la cárcel, lo bailan en la escuela,  
lo baila mi madre y también mi abuela!

Lo canta el tigre puma con su traje a rayas  
y Juan Carlos le dice: ¿Porqué no te callas?  
En el velatorio del Padre Damián,  
pusieron el chiqui-chiqui y el muerto a bailar!

Bailar, bailar, bailar...

¿Podrías explicar las siguientes referencias culturales?

REFERENCIAS CULTURALES:

-“¿Por qué no te callas?”

- “¿Lo baila Rajoy?”

- “¿Lo baila Hugo Chávez?”

- “¿Lo baila Zapatero?”

- “El velatorio del padre Damián”

- Qué significan los siguientes vocablos dentro de la canción:

- “Breinkindance”

- “Crusaíto”
- “Maiquel Yason”
- “Robocop”

¿Sabías que la canción tuvo que pasar por una reformulación en la letra por cuestiones éticas y por las referencias a personalidades y por haber sido compuesta en un año electoral en España?<sup>72</sup> Así se ha quedado la nueva letra<sup>73</sup>

<p>¡Perrea, perrea!</p> <p>El Chiki Chiki is a Reaggetton Dance in Argentina, Serbia and Oregon</p> <p>Give el Chiki-Chiki to that little sister with el Chiki-Chiki She's gonna like it mister !</p> <p>Dance it with Alonso, Dance it with Gasol Dance it with your brothers, all around the world</p> <p>Dance it with Bardem Dance it with Banderas Dance with Almodóvar Dance la Macarena</p> <p><b>ESTRIBILLO</b></p> <p><b>Y el chiqui-chiqui se baila así:</b> <b>1! EL BREIKINDANCE!</b> <b>2! EL CRUSAÍTO</b></p>	<p><b>3! EL MAIQUEL YASON</b> <b>4! EL ROBOCOP!</b></p> <p>Baila chiqui-chiqui, baila chiqui-chiqui, lo bailan los heavys y también los frikis!</p> <p>Lo bailan en la cárcel, lo bailan en la escuela, lo baila mi madre y también mi abuela!</p> <p>Lo canta el tigre puma con su traje a rayas y Juan Carlos le dice: ¿Porqué no te callas? En el velatorio del Padre Damián, pusieron el chiqui-chiqui y el muerto a bailar!</p> <p>Bailar, bailar, bailar...</p> <p><b>ESTRIBILLO</b></p>
---	--

<sup>72</sup> Según Moody (1979:132) “Muchos humoristas profesionales se identifican con las mentes del público cuando utilizan insultos cómicos. Estos personajes tienen permiso concedido para despreciar a los otros de modo divertido, y se ha establecido una convención social según la cual los sujetos de las bromas no pueden ofenderse.

Algunos pueden decir que las “mofas” y los insultos de los humoristas no amenazan realmente al bienestar o posición social del individuo; podría decirse que representan formas legítimas de descargar tendencias agresivas, y ciertamente son más deseables que la violencia abierta; sin embargo, el ridículo puede llegar a extremos y tener consecuencias impredecibles y desafortunadas”

<sup>73</sup> La letra original de la canción contenía las palabras "Zapatero" y "Rajoy", en referencia a los líderes políticos españoles José Luis Rodríguez Zapatero y Mariano Rajoy. Debido a la proximidad de las Elecciones generales de España de 2008, se decidió realizar una nueva versión por parte de los guionistas de Buenafuente que sustituiría completamente a la original.

Esta nueva versión omitió los términos mencionados, siendo sustituidos por los nombres "José Luis" y "Mariano", pero manteniendo la alusión a Hugo Chávez, presente en la original. Después la alusión a Hugo Chávez (lo baila Hugo Chávez) también fue suprimida y sustituida por “lo baila bien suave”. También repetía un par de estrofas de la canción, a fin de alargarla más en tiempo para que no incumpliera normas impuestas para el Concurso. Esta segunda versión fue la que apareció en la Gala de TVE de la elección del Candidato Español a Eurovisión 2008, "Salvemos Eurovisión", y que proporcionó la victoria a Rodolfo.

Una vez seleccionada, "Baila el Chiki Chiki" paso a ser propiedad de TVE, de forma que la canción podía ser modificada por la cadena, en colaboración con el propio autor. Y así fue, Rodolfo Chikilicuatre preparó una nueva versión final para adaptarla, en letra y duración, a la normativa de la UER, tal y como él mismo anunció el lunes día 10 de marzo de 2008, donde tuvo su primer encuentro ante los medios de comunicación tras resultar vencedor.

Esta versión definitiva, que se hizo pública el 14 de marzo de 2008, es más larga (2 minutos 52 segundos) e incluye además algunos párrafos en inglés, con referencias a algunos de los personajes españoles más reconocidos internacionalmente como Pau Gasol, Fernando Alonso, Javier Bardem, Antonio Banderas y Pedro Almodóvar.<sup>14</sup> También hace referencia a un gran éxito musical de producción española, reconocido internacionalmente: La Macarena. (Adaptado de [http://es.wikipedia.org/wiki/Baila\\_el\\_Chiki-chiki](http://es.wikipedia.org/wiki/Baila_el_Chiki-chiki) - archivo consultado en 09/10/2010-)

¿Cuál de las dos te ha gustado más? ¿Por qué? ¿Qué crees sobre la referencia a personalidades públicas? ¿De verdad es antiético? ¿O creéis que estas personas están dando motivo para ello?

Otros cantantes también han dado su versión (más bien con cambios musicales que en la letra) a la canción de Chikilicuatre como la versión del grupo Siniestro Total y de los Mojinos Escocíos.

“Baila el chiki chiki” – versión Siniestro Total

<http://www.youtube.com/watch?v=qJ99e-SxyC0>

“Dansin Chiki chiki” – versión de los Mojinos Escocíos:

<http://www.youtube.com/watch?v=nf3lF8-VpZc>

### **Postactividad**

1º) Para reflexionar:

¿Qué intencionalidad ha tenido el autor de esta canción al componerla? ¿Por qué lo ha hecho en forma de *reggeaton*? ¿Su forma de cantar o de vestirse a modo de caricatura no sería una fina crítica o una forma de ridiculizar a los raperos, a los llamados “frikis” o a los cantantes horteras? A esto lo llamamos humor negativo o función negativa del humor, cuando se utiliza el humor para burlarse o para tomar el pelo de alguien o de algo. ¿Te gustaría que te lo hicieran a ti?

2º) Ya hemos comprobado que la canción “Baila el Chiki Chiki” ha pasado por muchas reformulaciones en su letra por lo polémica que es y por su contenido irónico. Entonces, teniendo en cuenta esto, escribid una carta al autor de la letra de “Baila el chiki chiki” criticando duramente su tipo de humor negativo o de mal gusto de la primera versión llamándole la atención por la cuestión ética exponiendo los motivos por los que no debería hacerlo o invitándole a que reformulara la canción en una nueva versión políticamente correcta.

3º) En la clase siguiente se redistribuirían las cartas entre todos para que los compañeros, ahora poniéndose en el lugar de los autores de estas, las contestaran con otros contra-argumentos.

**Propuesta nº 05**

**“COMER O NO COMER: ESTA ES LA CUESTIÓN”**

❖ Datos de la Actividad

<b>Nivel:</b>	B2 o C1
<b>Temporización:</b>	1h 30m
<b>Destinatarios:</b>	Jóvenes/adolescentes
<b>Dinámica de clase:</b>	En grupo
<b>Recursos:</b>	- Radiograbador
<b>Destrezas trabajadas:</b>	- Expresión oral - Expresión escrita - Comprensión auditiva - Comprensión lectora
<b>Objetivos:</b>	- Expresar preferencias alimentarias - Hablar sobre la comida sana y sus beneficios y de la comida basura y sus maleficios - Debatir las consecuencias de los malos hábitos alimentarios
<b>Contenidos lingüísticos</b>	- Vocabulario sobre alimentación y dietas
<b>Conocimiento sociocultural:</b>	- La cultura de comer mucho pan - La comida sana frente a comida basura – causas y consecuencias- - Recetas de cocina internacional - Los hábitos en la mesa en las distintas culturas
<b>Competencia pragmática:</b>	- Los beneficios de una comida sana - Las consecuencias de los malos hábitos alimentarios - Calidad y cantidad
<b>Competencia intercultural:</b>	- La cultura del pan - La moda de la “comida sana” - Comparar la dieta de los diversos países y los problemas de salud que suelen tener los conciudadanos
<b>Competencia existencial:</b>	- Motivar actitudes positivas hacia la lengua y tolerancia hacia la cultura del otro. - Fomentar la reeducación alimentaria y sus beneficios. - Cómo comportarse educadamente en la mesa en otras culturas.

**Preactividad**

1º) Pedirles que completen el menú de la semana. ¿Cuál sería su menú ideal?

	LUNES	MARTES	MIÉR COLES	JUEVES	VIER NES	SÁBA DO	DOMIN GO
DESAYUNO							
COMIDA							
MERIENDA							
CENA							

2º) ¿Qué os gusta comer? ¿Qué es sano? ¿Os gusta comer sano?

3º) ¿Hay alguien que sigue algún tipo de dieta específica o muy estricta?

3º) ¿Habéis ido al nutricionista alguna vez? ¿Qué os ha dicho?

4º) Podéis hacer un listado de lo que es “comida sana” y “comida basura”. Completad el cuadro:

COMIDA SANA	COMIDA BASURA
-	-
-	-
-	-

5º) ¿Cuáles son los beneficios de alimentarse con comida sana?

6º) ¿Y las consecuencias de ingerir “comida basura”?

7º) ¿Os gustan las gominolas? ¿Y el chocolate? ¿Y los helados? ¿Y las tartas de cumpleaños? ¿Os imagináis vivir en un mundo sin azúcares, edulcorantes, mieles o dulces?

8º) ¿Qué pensáis sobre el pan integral?

### Actividad

1º) Pasarles la canción “Pan integral” con huecos para que antes de que escuchen la canción intenten imaginar con qué palabras los pueden completar.

### Pan Integral

Pan integral nos ayuda a \_\_\_\_\_ y a mejorar \_\_\_\_\_

Pan integral nos ayuda a \_\_\_\_\_ y a mejorar \_\_\_\_\_

Pan integral, pan integral ayuda a digerir, ayuda a \_\_\_\_\_

Pan integral, pan integral ayuda a mejorar nuestra \_\_\_\_\_

Es rico en vitaminas y previene el colesterol

nos aporta mucha \_\_\_\_\_ y mejora la \_\_\_\_\_

Pan integral nos ayuda a \_\_\_\_\_ y a mejorar nuestra \_\_\_\_\_

Pan integral nos ayuda a \_\_\_\_\_ y a mejorar nuestra \_\_\_\_\_

- Oye, ¿sabes que el pan integral es muy saludable?

-(niño introvertido) nooo, ¡eso no es verdad!

-noo, ¡no te engañe! mi mamá dice que si comes pan integral ¡podremos ir al baño casi a diario! con lo cual conseguiremos una sensación de ligereza y bienestar

-(niño introvertido) Noo, ¡eso no es verdad! yo solo como pan bimbo

Pan, pan, pan, pan integral! ayuda a \_\_\_\_\_, ayuda a \_\_\_\_\_!

(vamos todos juntos) paan, pan, pan, pan, pan integral ayuda a mejorar nuestra \_\_\_\_\_...

yeah!

Pan integral, pan integral ayuda a digerir, ayuda a \_\_\_\_\_

Pan integral, pan integral ayuda a mejorar nuestra \_\_\_\_\_.

Es rico en vitaminas y previene el colesterol

nos aporta mucha \_\_\_\_\_ y mejora la \_\_\_\_\_

Pan integral nos ayuda a \_\_\_\_\_ y a mejorar nuestra \_\_\_\_\_

Pan integral nos ayuda a \_\_\_\_\_ y a mejorar nuestra \_\_\_\_\_

Es rico en vitaminas y previene el colesterol

nos aporta \_\_\_\_\_ y mejora \_\_\_\_\_

Pan integral nos ayuda a \_\_\_\_\_ y a mejorar \_\_\_\_\_

Pan integral, pan integral, pan integral, pan integral nos ayuda a \_\_\_\_\_.



2º) Luego se les pasa la canción con su vídeo con la letra oficial para que comparen sus respuestas con la letra original.

**CANCIÓN: Pan Integral**  
**Intérpretes: Los tigres del Norte**  
<http://www.youtube.com/watch?v=AbJIDziAa7k>

Según la canción, enumera algunos beneficios que aporta la ingestión de “pan integral”

3º) Para comparar con la canción anterior sugerimos que también se pase la canción “Yo soy tu Gominola” como variante de la actividad.

**Canción: YO SOY TU GOMINOLA**

**Intérpretes: Gummy Bears**

**Enlace:** [http://www.youtube.com/watch?v=vcUiF\\_xLhdg](http://www.youtube.com/watch?v=vcUiF_xLhdg)

Yo soy tu gominola  
Yo soy tu gominola  
Osito gomi gomi gomi gomi gominola  
Yo soy tu gominola  
Yo soy tu gominola  
Osito gomi gomi dulce gomi gominola oleo

Gomi gomi gomi  
gomi gominola  
Gomi gomi gomi  
gomi gominola

Bai ding ba doli fiesta  
Bamm bing ba doli fiesta  
Breding ba doli fiesta fiesta pop  
Bai ding ba doli fiesta  
Bamm bing ba doli fiesta  
Breding ba doli fiesta fiesta pop

Yo soy tu gominola  
Yo soy tu gominola  
Osito gomi gomi gomi gomi gominola

Yo soy tu gominola  
Yo soy tu gominola  
Osito gomi gomi dulce gomi gominola oleo

Ba Ba Bidubidubi Yam Yam  
Ba Ba Bidubidubi Yam Yam  
Ba Ba Bidubidubi Yam Yam  
Tres besitos dulces  
Ba Ba Bidubidubi Yam Yam  
Ba Ba Bidubidubi Yam Yam  
Ba Ba Bidubidubi Yam Yam  
Tres besitos dulces

Gomi gomi gomi gomi gominola  
Gomi gomi gomi gomi gominola

Bai ding ba doli fiesta  
Bamm bing ba doli fiesta  
Breding ba doli fiesta fiesta pop  
Bai ding ba doli fiesta  
Bamm bing ba doli fiesta  
Breding ba doli fiesta fiesta pop

A) ¿Qué canción os ha gustado más “Pan integral” u “Osito Gominola”?

B) ¿Qué os apetece más ingerir: pan o gominolas? ¿Qué tal una gominola en forma de pan (o prefieres un panecito en forma de gominola)?

### Postactividad

1º) Componer un diálogo entre una persona con sobrepeso que va al nutricionista a pedirle ayuda. El nutricionista le entrevista, le apunta los errores alimentarios y le indica una dieta más sana a base de frutas, verduras, legumbres y carnes sanas.

2º) Componer un “menú de gente sana” compuesto solamente por comida sana y otro “menú golosina” compuesto solo por comida basura

3º) ¿Qué platos de otros países te gustan más? ¿Por qué? Enseña a los compañeros una receta de un plato típico de tu país, discriminando ingredientes con las cantidades y medidas, modo de preparación y variantes.

<p><b>Receta:</b> .....</p> <p><b>Ingredientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>-</li><li>-</li><li>-</li></ul> <p><b>Modo de Preparación:</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><b>Variantes (opcional)</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---

4º) Se podría invitar a la confección de un “Libro de recetas de la clase” para que todos y cada uno de los compañeros aportara una receta tradicional de su familia o de su región o cultura y que en una clase pudieran hacer una “fiesta gastronómica” en que se intercambiaran los platos, dando protagonismo a los platos o recetas más sanas. Se podrían rotular las recetas con la leyenda:

**++ MUY SANA**  
**+ SANA**  
**+ - REGULAR**  
**- POCO SANA**

**Propuesta nº 06**

**“PERDONAR O NO PERDONAR: LA TRAICIÓN ES LA CUESTIÓN”**

❖ Datos de la Actividad

<b>Nivel:</b>	B2 o C1
<b>Temporización:</b>	1h30m
<b>Destinatarios:</b>	- Jóvenes
<b>Dinámica de clase:</b>	En parejas o individual
<b>Recursos:</b>	- Radiograbador, fotocopias
<b>Destrezas trabajadas:</b>	- Expresión oral - Expresión escrita - Comprensión auditiva
<b>Objetivos:</b>	- Recordar historias de amor y traición - Descubrir los límites de la tolerancia en cuestiones de traición
<b>Contenidos lingüísticos</b>	- El uso del imperativo - Colocación pronominal – la enclisis
<b>Conocimiento sociocultural:</b>	- La traición y el perdón: concepto y práctica
<b>Competencia pragmática:</b>	-
<b>Competencia intercultural:</b>	- El concepto de traición en diversos países
<b>Competencia existencial:</b>	- Fomentar sentimientos positivos como el hecho de perdonar. - Trabajar temas peligrosos como la traición con mucho sentido de humor. - Trabajar la cuestión de los valores y la ética en la sociedad actual y en las relaciones interpersonales. - Mencionar los derechos humanos en la sociedad actual.

**Preactividad**

- 1) Puesta en común sobre el tema del perdón
  - ¿En una relación a dos que es lo que se puede perdonar fácilmente, lo que es más difícil de perdonar y lo que consideras imperdonable?
  - ¿Ya has perdonado una traición? ¿Cuántas veces? ¿Por qué se debe perdonar?
  - ¿Tienes la costumbre de pedir perdón cuando te equivocas o te cuesta mucho? ¿Guardas fácilmente rencor o tienes un corazón más bien perdonador?
  - ¿Qué otros sentimientos relacionas con el perdón? ¿Qué otros sentimientos relacionas con el rencor?
  - ¿Qué consecuencias puede acarrear una traición para una pareja?
  
- 2) Escenificar un pequeño diálogo en que una pareja discute por cualquier motivo y uno de ellos trata de pedirle perdón al otro intentando convencerle de que le perdone.

## Actividad

1) Escuchad estas tres canciones de temática parecida y comparadlas :

### **CANCIÓN nº 1: PERDÓNALA**

**Intérpretes: Les Luthiers**

**Enlace:** <http://www.youtube.com/watch?v=X3NKE8mxnxE>

SOLISTA

No quería con Ester seguir viviendo  
Lo que hizo ya no puede perdonarse;  
Que se vaya, no me agrada estar sufriendo  
Ciertas cosas no deben olvidarse.

CORO

Perdónala, perdónala.  
Es dulce, te fue fiel, es una dama  
Perdónala, perdónala  
Seguro que aún ella te ama.

SOLISTA

No querría con Ester seguir viviendo  
Lo que pude perdonar lo he perdonado;  
Esa tarde cuando ya se estaba yendo  
Confesó que ella nunca me había amado.

CORO

Perdónala, no obstante.  
Regresa a aquellos besos como miel,  
Ester te fue leal, te fue constante,  
Y toda la vida te fue fiel.

SOLISTA

No querría con Ester seguir viviendo,  
Nuestra vida fue amarga como hiel.

Esa tarde cuando ya se estaba yendo  
Confesó que ella nunca me fue fiel.

(Y... ¡dale!)

CORO

Compréndela, ten calma,  
Fueron sólo veinte hombres, hasta ayer.  
Y piensa que en fondo de su alma  
Esa muchacha es una dulce mujer.

SOLISTA

No querría con Ester seguir viviendo,  
Ya no puedo perdonar a esa muchacha.  
Esa tarde cuando ya se estaba yendo  
Me persiguió por la casa con un hacha.

CORO

Tolérala, es solo una muchacha,  
Conviene que unos días no se vean.  
Las mejores parejas se pelean,  
Y casi todas se persiguen con un hacha.

SOLISTA

No querría con Ester seguir viviendo.  
Mis amigos nunca fueron de su agrado;  
Esa tarde cuando ya se estaba yendo  
Opinó que eran todos unos vagos.

CORO

Olvidala, debes olvidarla  
De esa bruja por fin te liberaste;  
Pero cuéntanos antes de olvidarla  
Qué fue lo peor, lo que no le perdonaste.

SOLISTA

Lo último que hizo fue tremendo;  
Eso sí que no puede perdonarse.  
Esa tarde cuando ya se estaba yendo...  
Decidió quedarse.

**CANCIÓN n° 2: Perdóname**

**Intérprete: Camilo Sesto/Bustamante**

**Enlace:** <http://www.youtube.com/watch?v=fczkilvRP4I>  
<http://www.youtube.com/watch?v=t909NFSY63k>

Perdóname  
Si pido más de lo que puedo dar  
Si grito cuando yo debo callar  
Si huyo cuando tú me necesitas más

Perdóname  
Cuando te digo que no te quiero ya  
Son palabras que nunca sentí  
Que hoy se vuelven contra mí

Perdóname  
Perdóname  
Perdóname

Perdóname  
Perdóname  
Perdóname

Si hay algo que quiero  
Eres tú...

Perdóname  
Si los celos te han dañado alguna vez  
Si alguna noche la pasé lejos de ti  
En otros brazos, otro cuerpo y otra piel

Perdóname  
Si no soy quien tú te mereces  
Si no valgo el dolor que has pagado por mí  
A veces

Perdóname  
Perdóname  
Perdóname

Perdóname  
Perdóname  
Perdóname

Si hay algo que quiero eres tú...  
Perdóname

Perdóname  
Y no busques un motivo o un por qué  
Simplemente yo me equivocqué  
Perdóname

Perdóname  
Perdóname  
Perdóname

Perdóname  
Perdóname  
Perdóname

Si hay algo que quiero  
Eres tú...

Perdóname...

**CANCIÓN N° 3: “Mátate tú”**

**Intérpretes: Trio Zapatista**

**Enlace:** <http://www.youtube.com/watch?v=TW-Z4TjoX9A>

Por una mujer ingrata  
yo me quisiera morir  
pero no encuentro la forma  
que me convenga a mí  
si me disparo en la boca  
se me funden los empastes  
y no me quiero 'ajorcar'  
porque padezco de las cervicales  
¡y no me quiero 'ajorcar'  
porque padezco de las cervicales

No quiero tomar veneno  
que me produce acidez  
y el cianuro en ayunas  
a mí no me sienta bien  
si me tiro al barranco  
el vértigo me hace daño  
y si me corto las venas  
pongo hecho un asquito el cuarto de baño  
y si me corto las venas  
pongo hecho un asquito el cuarto de baño

**ESTRIBILLO**

**Mátate tú, mátate tú  
mátate tú, mátate tú  
Mátate tú, mátate tú  
mátate tú, Lupita tururú**

Por una mujer ingrata  
yo me quisiera matar  
sería el difunto más macho  
que llega al más allá  
si me ahogo en el tanque  
me jodo la digestión  
y si un tren pasa y me escacha  
quedaría aún más feo de lo que ya soy  
y si un tren pasa y me escacha  
quedaría aún más feo de lo que ya soy

**ESTRIBILLO**

**Preguntas de Comprensión sobre la Canción**

- 1) ¿Por qué motivo el yo lírico quiere matarse? ¿Y por qué desiste del intento?
- 2) ¿Además de estos motivos para dejar de matarse expuestos en la canción, qué otras razones añadirías para que una persona desista de querer suicidarse por amor?

3) ¿Por qué creéis que la gente sufre tanto por cuestiones amorosas a punto de querer suicidarse?

4) ¿Qué diferencias hay entre estas tres canciones en términos musicales y de contenido de la letra?

<b>Canción</b>	<b>PERDÓNALA</b>	<b>PERDÓNAME</b>	<b>MÁTATE TÚ</b>
<b>Temática</b>			
<b>Ritmo/estilo</b>			
<b>Orquestación/arreglos</b>			
<b>Yo lírico</b>			
<b>Mensaje/resumen</b>			

### Postactividad

- 1) Transformar la letra de la canción “Perdónala” a modo de prosa –una narración– añadiéndole otros detalles al argumento como tiempo, espacio, descripción de los personajes y del paisaje, etc. Contestando a las preguntas:
  - ¿Cómo?
  - ¿Dónde?
  - ¿Por qué?
  - ¿Cuándo?
- 2) Transformar la letra de la segunda canción “Perdóname” en forma de carta de amor, en la cual el remitente intenta pedirle perdón a su amada(o).
- 3) Aprovechando la temática de la tercera canción, cread un diálogo en que un personaje piensa en suicidarse por amor y su amigo intenta convencerle de lo contrario, demostrándole que hay miles de otros motivos para no hacerlo.
- 4) Imaginar un diálogo en parejas en que un compañero ofenda al otro con palabras o acciones y luego el otro se siente malogrado y rencoroso. Luego, el primero se arrepiente e intenta pedirle perdón pero el primero no quiere perdonarle. El primero intenta convencerle de todos modos de que le perdone.



**Propuesta nº 7**

**“PAPÁ, QUIERO UNA MASCOTA”**

❖ Datos de la Actividad

<b>Nivel:</b>	B2 o C1
<b>Temporización:</b>	1h 30m
<b>Destinatarios:</b>	- Jóvenes
<b>Dinámica de clase:</b>	En parejas
<b>Recursos:</b>	- Radiograbador, fotocopias
<b>Destrezas trabajadas:</b>	- Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión Auditiva, Comprensión Lectora
<b>Objetivos:</b>	- Hablar de un pasado reciente - Recordar la muerte de una mascota
<b>Contenidos lingüísticos</b>	- Verbos en pretérito indefinido, perfecto e imperfecto - Verbos en futuro inmediato
<b>Conocimiento sociocultural:</b>	- La importancia de las mascotas en el mundo de hoy - Que animales sirven para la compañía del hombre
<b>Competencia pragmática:</b>	- Las consecuencias que acarrea tener un mascota - La humanización de la mascota
<b>Competencia intercultural:</b>	- El lugar que ocupa la mascota en el hogar, en la familia y en la sociedad en general
<b>Competencia existencial:</b>	- Ensayando la práctica de la tolerancia hacia una mascota para luego practicarla con el ser humano. - Los sentimientos que provocan la compañía de otro ser del reino animal sean buenos o malos

**Preactividad**

Puesta en común sobre el tema de las mascotas. Preguntas de precalentamiento:

¿Os gustan los animales domésticos? ¿Tenéis alguno(s)? ¿Cuál(es)? ¿Tienen raza definida?

¿Qué animales os gustan más?

¿Con qué frecuencia los lleváis al veterinario? ¿Mantenerlos es muy costoso?

¿Alguien podría contar el día que se murió su mascota? ¿Cómo era?, ¿Y de carácter?

¿Cómo se llamaba? ¿De qué murió?

-¿Sabéis de alguna historia cómica o interesante con alguna mascota tuya o de algún amigo? Cuéntanosla.

-Enumerad las ventajas y desventajas de tener una mascota en casa

<b>VENTAJAS</b>	<b>INCOVENIENTES</b>
-	-
-	-
-	-
-	-

## Actividad

Escuchad la siguiente canción:

### **CANCIÓN N° 1: “Canario”**

**Intérpretes: No me pises que llevo chanclas**

**Enlace:** <http://www.youtube.com/watch?v=o2JPmQ7iwU8>

Al paraíso te llevan los ángeles  
Y a tu llegada te reciben los mártires  
Y te introducen en la ciudad santa de Jerusalén

#### **ESTRIBILLO**

**Ay ay ay ay ay ay ay**

**Qué pena me da que se me ha muerto el canario**

**Ay qué pena me da que se me ha muerto el canario**

(x2)

Era la alegría de mi calle  
La banda sonora de mi hogar  
Toda la mañana en el balcón me formaba la revolución  
El canalla estaba bien cuidao  
Y vivía mejor que yo  
Pero le llevo la hora y el cielo se lo llevó  
Ese personaje amarillo  
Ese lindo pajarillo  
Me ha dejado solo y aburrido  
Y hasta las flores se han chuchurrido

#### **ESTRIBILLO**

La culpa la tuve yo  
Que lo sacaba ahí al balcón  
Y se me olvido meterlo  
Y le dió una insolación  
Ay Dios mío que triste  
¿Y a quien le voy a echar ahora el alpiste?  
Ese pajarillo vacilón me ha roto el corazón  
Chungo cubata me dije cuando le vi estirar la pata  
No sé qué voy a hacer sin él, sin él

#### **ESTRIBILLO**

Antes cuando vivía las chiquillas me querían  
Y ahora que la palmó estoy echo un solterón

#### **ESTRIBILLO**

## Preguntas de Comprensión sobre la Canción

- 1) ¿De qué trata la canción? Resume el contenido de la letra en unas pocas palabras:
- 2) ¿Cómo se quedó el estado de ánimo del dueño del canario al morir este? ¿Alguna vez te ha pasado algo parecido? ¿Cómo reaccionaste?
- 3) ¿En general es una canción más bien triste o alegre? ¿Cómo evaluarías el contenido de la letra de esta canción con el ritmo utilizado para la música? ¿Están en consonancia?
- 4) ¿En tu lengua materna, conoces alguna canción que hable sobre la pérdida de un animal doméstico? ¿De qué va la canción?

**CANCIÓN N° 2 “El gato que está triste y azul”**

**Intérprete: Roberto Carlos/Tamara**

**Enlaces:** <http://www.youtube.com/watch?v=rG5wj3n7IR8>  
<http://www.youtube.com/watch?v=miYsdcNGUdU>

Cuando era un chiquillo que alegría  
jugando a la guerra noche y día  
saltando una verja verte a ti  
y así en tus ojos algo nuevo descubrí  
Las rosas decían que eras mía  
y un gato me hacía compañía  
desde que me dejaste yo no sé  
porque la ventana es más grande sin tu amor  
El gato que está en nuestro cielo  
no va a volver a casa si no estás  
no sabes mi amor que noche bella  
presiento que tú estás en esa estrella

El gato que está triste y azul  
nunca se olvida que fuiste mía  
más siempre sabrá de mí sufrir  
porque en mis ojos ... una lagrima hay

Querida, querida vida mía  
Reflejo de luna que reía  
si amar es errado culpa mía  
Te amé en el fondo que es la vida no lo sé

El gato que está en nuestro cielo...

El gato que está triste y azul...

El gato que está en la oscuridad  
sabe que en mi alma una lágrima hay

El gato que esta triste y azul  
nunca se olvida que fuiste mía  
más siempre será en mí mirar  
lagrima clara de primavera

**Preguntas de Comprensión sobre la canción**

- 1) ¿De qué trata la letra de esta canción? ¿A quién va dirigida la letra de la canción?
- 2) Comparándola con la canción n° 1, ¿qué diferencias y semejanzas hay entre ellas?
- 3) Cambia un poco la letra de esta canción sustituyendo el gato por otra mascota. Cambia también las palabras o expresiones subrayadas por otras. Además tienes libertad para ajustar otros cambios a tu letra.

1) Escucha esta canción sin la letra e intenta descifrar su mensaje.

**CANCIÓN N° 3: “Opá yo viazé un corrá”**

**Intérprete: El Koala**

**Enlace:** <http://www.youtube.com/watch?v=o2JPmQ7iwU8>

Opá, yo viazé un corrá, pa esha gallina, y pa esha minino  
Opá, yo viazé un corrá, pa esha perdice, y esha pajarillo  
Opá, yo viazé un corrá, pa esha guarrilla, y pa esha guarrillo  
Opá, yo viazé un corrá, pa esha una potra, ¡Ay! con su potrillo

Yo t'ayuo a arrancá la guzzi, yo t'ayuo a pinta el land rover, yo t'ayuo a sacá las papas, yo t'ayuo a lo k'haga farta...  
pero que sepas que....

Opá, yo viazé un corrá, pa esha gallina y pa esha minino  
Opá, yo viazé un corrá, con tu permiso, hago un corralillo....

Tengo las maeras, y tengo dos tablones. La chapa, der tejaio, la he sacao d'unos bidones...tengo las maneras y tengo  
las intenciones...opaito... er domingo empiezo a ver si tengo cohones...¡¡OPÁ!!!  
(punteo wapo.....)

Opá, yo via hace un corrá, pa eshá coneja y eshá conejillos  
Opá, yo viazé un corrá, pa esha una perra, ay con sus perrillos  
Opá, yo viazé un corrá, pa guardar cosas y hasta la amotillo  
Opá yo viazé un corral, con tu permiso hago un corralilloo...

Yo t'ayuo a barré los chumbos, yo t'ayuo a quemá ramón, t'ayuo a lo c'aga farta, t'ayuo t'ayuo a tooo!!.....pero que  
sepas que....

Opá, yo viazé un corrá, pa esha cabrilla y sacá shivillos  
Opá, yo viazé un corrá, pa esha guarrilla y sacá guarrillos...oink oink  
Opá, yo viazé un corrá, con tu permiso yo hago un corralillo  
Opá, yo viazé un corrá, en las afueras, de Gibraltar el shico...

Yo viazé un corrá..... (repetido, muchas veces)....

Opá, Opá, Opá, Opaito..... viazé un corraaaaaaal

Ahora escucha acompañando la letra.

**Preguntas de comprensión sobre la canción**

1º) ¿Cómo se llama el cantante de esta canción? ¿Podrías elegirle otro nombre? ¿Y tú si fueras cantante qué nombre artístico elegirías para ti?

2º) ¿Has percibido que la letra se ha transcrito como se canta exactamente sin hacer caso a la correcta ortografía o a las reglas gramaticales? Ahora intenta reescribir cada verso en español estándar.

Opá, yo viazé un corrá, pa esha gallina, y pa esha minino

.....  
Opá, yo viazé un corrá, pa esha perdice, y esha pajarillo

.....  
Opá, yo viazé un corrá, pa esha guarrilla, y pa esha guarrillo

.....  
Opá, yo viazé un corrá, pa esha una potra, ¡Ay! con su potrillo

.....  
Yo t'ayuo a arrancá la guzzi, yo t'ayuo a pinta el land rover, yo t'ayuo

.....  
A sacá las papas, yo t'ayuo a lo k'haga farta.... pero que sepas que...

.....  
Opá, yo viazé un corrá, pa esha gallina y pa esha minino

.....  
Opá, yo viazé un corrá, con tu permiso, hago un corralillo....

.....  
Tengo las maeras, y tengo dos tablones.

.....  
La chapa der tejao, la he sacao d'unos bidones...

.....  
Tengo las maneras y tengo las intenciones...

.....  
Opaito... er domingo empiezo a ver si tengo cohones...¡¡OPÁ!!!  
(punteo wapo.....)

.....  
Opá, yo via hace un corrá, pa eshá coneja y eshá conejillos

.....  
Opá, yo viazé un corrá, pa esha una perra, ay con sus perrillos

.....  
Opá, yo viazé un corrá, pa guardar cosas y hasta la amotillo

.....  
Opá yo viazé un corral, con tu permiso hago un corralilloo...

.....  
Yo t'ayuo a barré los chumbos, yo t'ayuo a quemá ramón, t'ayuo a lo c'aga farta,  
.....  
t'ayuo, t'ayuo a tooo!!.....pero que sepas que....

.....  
Opá, yo viazé un corrá, pa esha cabrilla y sacá shivillos

.....  
Opá, yo viazé un corrá, pa esha guarrilla y sacá guarrillos...oink oink

.....  
Opá, yo viazé un corrá, con tu permiso yo hago un corralillo

.....  
Opá, yo viazé un corrá, en las afueras, de Gibraltar el shico...

.....  
Yo viazé un corrá..... (repetido, muchas veces)...

.....  
Opá, Opá, Opá, Opaito..... viazé un corraaaaaaalllllllllllll

3º) En pequeños grupos imaginad que tenéis que escribir la letra de una canción que se titula: “Papá, yo voy a hacer un .....”

**“Papá, yo voy a hacer un \_\_\_\_\_”**

Papá, yo voy a hacer un(a) \_\_\_\_\_, para echar \_\_\_\_\_ y para echar \_\_\_\_\_

Papá, yo voy a hacer un(a) \_\_\_\_\_, para echar \_\_\_\_\_ y para echar \_\_\_\_\_

Papá, yo voy a hacer un(a) \_\_\_\_\_, para echar \_\_\_\_\_ y para echar \_\_\_\_\_

Papá, yo voy a hacer un(a) \_\_\_\_\_, para echar \_\_\_\_\_ y para echar \_\_\_\_\_

Yo te ayudo a \_\_\_\_\_, yo te ayudo a \_\_\_\_\_ yo te ayudo a \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ yo te ayudo a lo que haga falta

Pero que sepas que papa, yo voy a hacer un \_\_\_\_\_, para echar \_\_\_\_\_ y para  
 echar \_\_\_\_\_

Papá yo voy a hacer un(a) \_\_\_\_\_, con tu permiso hago un \_\_\_\_\_

Tengo \_\_\_\_\_ y tengo \_\_\_\_\_ lo(s)/la(s) he sacado de unos  
 \_\_\_\_\_

Tengo \_\_\_\_\_ y tengo \_\_\_\_\_

Papaíto, el domingo empiezo a ver si tengo ganas, papá!!!!

Yo te ayudo a \_\_\_\_\_, yo te ayudo a \_\_\_\_\_ yo te ayudo a \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ yo te ayudo a lo que haga falta

Pero que sepas que papa, yo voy a hacer un(a) \_\_\_\_\_, para echar \_\_\_\_\_ y  
 para echar \_\_\_\_\_

Papá, yo voy a hacer un(a) \_\_\_\_\_, para echar \_\_\_\_\_ y para echar \_\_\_\_\_

Papá, yo voy a hacer un(a) \_\_\_\_\_, para echar \_\_\_\_\_ y para echar \_\_\_\_\_

Papá, yo voy a hacer un(a) \_\_\_\_\_ en las afueras de \_\_\_\_\_

Yo voy a hacer un(a) \_\_\_\_\_ yo voy a hacer un(a) \_\_\_\_\_!

¿Podrías cantarla? ¿Utilizando el mismo ritmo y la misma melodía u otra?

4º) Compara la letra y el contenido de estas tres canciones:

<b>Canción</b>	<b>“El canario</b>	<b>“El gato que está triste y azul”</b>	<b>Opá, yo viazé un corrá</b>
Su temática			
Mensaje/resumen			
Ritmo/estilo			
Orquestación/ instrumentos			
Yo lírico			

## Postactividad

- 1) Intentad crear una historia que mezclara la letra de las tres canciones haciendo las debidas adaptaciones. Sugerencias de títulos o temáticas:
  - “El día que se me murió mi gato gris”
  - “En el corral de papá siempre cabe uno más”
  - “El regalo para el día de San Valentín: un canario”
  - “El gato que se comió mi canario en el corral de la finca de mi padre”
  - “La gata que se enamoró del canario y se casaron dentro del corral – portada de las principales revistas”
  - “El funeral del canario: todos los del corral estaban presentes”
  - “El día que escaparon todos los animales del corral por estar mal construido”
  
- 2) Intentad crear un relato periodístico con los siguientes títulos, también basándose en las letras de las canciones estudiadas.
  - “Muerte colectiva de animales: se incendió el corral!”
  - “Muerte colectiva de animales: un lobo se metió en el corral”
  - “Animales huyen de un corral: ahora sin techo y en búsqueda de un hogar”
  
- 3) Se elige un título, todo el grupo forma un círculo. Cada uno añade una frase a la redacción del compañero, pasándola al compañero de al lado para que la complete. Para saber cuanto tiempo lleva cada alumno escribiendo, cada dos minutos el profesor hace una señal o silba o hace palmas o utiliza alguna contraseña.
  
- 4) ¿Ya has tenido ganas de echar, regalar o vender a tu mascota? ¿Por qué? Cuéntanos el día en que te enfadaste con tu mascota explicando el porqué.
  
- 5) ¿Qué opinas de la gente que compra una mascota y en verano decide echarla por no tener con quién dejarla? ¿Consideras esto un acto humano o más bien inhumano aunque se trate de un ser no humano? ¿Qué debemos hacer para evitarlo? ¿Crees que debería haber alguna ley o multa que lo prohibiera? ¿Cómo deberían ser penadas estas personas?
  
- 6) Ahora, adopta la perspectiva de una mascota que fue abandonada y narra tu historia de abandono y los sentimientos que te ha provocado el abandono de tus seres humanos queridos. Inventad un final trágico para la historia y una moraleja. Sugerencia de título: “**Se olvidaron de mí...**”

# **CAPÍTULO III**

## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

“La música compone los ánimos  
descompuestos y alivia los trabajos  
que nacen del espíritu”  
(Miguel de Cervantes Saavedra)





### 3.1 INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados para esta investigación se constituyen básicamente de:

- 1- Las propias propuestas de actividad implementadas
- 2- Las tareas solicitadas a los alumnos como resultados de la aplicación de las propuestas que fueron analizadas a la luz de las teorías revisadas como resultados de estas mismas propuestas.

A los grupos de Avanzado I (C1) les hemos solicitado también una “Ficha de evaluación de la actividad” con preguntas para ser contestadas y analizadas a posteriori. Al grupo de Intermedio I (B1) le hemos solicitado la elaboración de una parodia basándose en la actividad desarrollada en clase. Al grupo de Intermedio II (B1+) le hemos solicitado un diálogo entre un médico y un paciente en el cual se discutía la viabilidad o no de la intervención quirúrgica. Así, en el cuadro que aparece a continuación clarificamos los tipos de tarea y la Actividad Implementada correspondiente a cada grupo investigado.

GRUPO	Nº de horas implementadas	PROPUESTA IMPLEMENTADA	TAREA(S) SOLICITADA(S)
Intermedio I (B1)	1h20m	“El color de la camisa”	Elaborar una parodia en español basándose en una canción que les guste.
Intermedio II (B1+)	2h40m	“Espejo mágico, dime la verdad...”	Tenían dos opciones: a) Un diálogo entre un psiquiatra y el paciente que tiene problemas con su aspecto físico. b) Un diálogo entre un paciente que se quiere hacer una cirugía estética y el médico no está de acuerdo.
Avanzado I I (C1) (Nocturno)	2h40m	“Pintar con palabras”	1) Los alumnos tendrían que elegir una canción en portugués para además de hacer la Traducción Literal, elegir otro tipo de versión más. 2) Rellenar la “Ficha de Evaluación de la actividad”
Avanzado I (C1) (Vespertino)	2h40m	“La máquina del tiempo”	1) Los alumnos tendrán que elegir una canción en portugués y hacer varias versiones de esta canción en español. Además de la “Traducción Literal”, tendrán que hacer otras tres más o por lo menos el máximo de versiones que consigan:

			a) Traducción Musical b) Versión Modificada c) Nueva Letra  2) Rellenar la "Ficha de Evaluación de la Actividad"
--	--	--	--

**Cuadro 28:** Tipo de actividad y tareas

### 3.2 CONTEXTO Y LOCALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Las clases fueron dadas en el mismo Centro de Lenguas donde se implementó el estudio piloto, un Centro de Lenguas Público del Distrito Federal (los llamados CIL) de Brasil. Las clases tienen la duración de una hora y veinte minutos con una frecuencia de dos veces a la semana. En total, el grupo tiene dos horas y cuarenta minutos semanalmente. Las clases fueron implementadas durante el mes de agosto de 2009. Las clases implementadas coincidían con el principio del semestre lectivo, así implementamos las propuestas antes de que los profesores empezaran su contenido.

Se le pidió permiso a la coordinación del curso de español del Centro y a los respectivos profesores de los grupos investigados para que pusieran a nuestra disposición una o dos clases para que se implementaran las actividades y todos aceptaron participar del estudio.

La estructura física de la Institución es de muy buena calidad si la comparamos con otros centros públicos del DF. Está bien ubicada, su acceso está facilitado por vías asfaltadas y con señalización adecuada.

### 3.3 ALUMNADO PARTICIPANTE

#### 3.3.1 Avanzado 1 – Nocturno

<b>ALUMNADO PARTICIPANTE (Avanzado I – Nocturno)</b>				
<b>PSEUDÓNIMO</b>	<b>EDAD</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>NIVEL</b>	<b>PROFESIÓN</b>
BELLA	18	Femenino	C1	Estudiante
EDUARDA	19	Femenino	C1	Estudiante
CARLA	21	Femenino	C1	Estudiante
FERNANDA	17	Femenino	C1	Estudiante
JUAN	17	Masculino	C1	Estudiante
SARAH	17	Femenino	C1	Estudiante
DOLORES	24	Femenino	C1	Bióloga
FIONA	19	Femenino	C1	Estudiante de Derecho
LAZI	19	Femenino	C1	Estudiante
RODOLFO	21	Masculino	C1	Estudiante

**Cuadro 29:** Alumnado participante Avanzado 1 - Nocturno

#### 3.3.2 Avanzado 1 – Vespertino

<b>ALUMNADO PARTICIPANTE (Avanzado I – Vespertino)</b>				
<b>PSEUDÓNIMO</b>	<b>EDAD</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>NIVEL</b>	<b>PROFESIÓN</b>
MARTA	19	Femenino	C1	Estudiante
DUDA	19	Femenino	C1	Estudiante
NAYERE		Femenino	C1	Estudiante
RENATA	21	Femenino	C1	Supervisora
MARADONA	18	Masculino	C1	Estudiante
XAVIER	21	Masculino	C1	Estudiante
JORGE ARÁN	17	Masculino	C1	Estudiante
ANGELINA VENEGAS	18	Femenino	C1	Estudiante
AVIADOR	17	Femenino	C1	Estudiante
VANDA	19	Femenino	C1	Estudiante
FERNANDO TORRES	19	Masculino	C1	Estudiante
GRAZIELA	18	Femenino	C1	Estudiante
LULA	19	Masculino	C1	Internacionalista

**Cuadro 30:** Alumnado participante de Avanzado 1 - Vespertino

### 3.3.3 Intermedio II - Vespertino

<b>ALUMNADO PARTICIPANTE (Intermedio II – Vespertino)</b>				
<b>PSEUDÓNIMO</b>	<b>EDAD</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>NIVEL</b>	<b>PROFESIÓN</b>
LINDA	66	Femenino	B1+	Jubilada
BIULA	17	Femenino	B1+	Estudiante
LULU	43	Femenino	B1+	Profesora
NANA	18	Femenino	B1+	Estudiante
BE	43	Femenino	B1+	Profesora

**Cuadro 31:** Alumnado participante de Intermedio II

### 3.3.4 Intermedio I (B1)- Vespertino

<b>ALUMNADO PARTICIPANTE (Intermedio I – Vespertino)</b>				
<b>PSEUDÓNIMO</b>	<b>EDAD</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>NIVEL</b>	<b>PROFESIÓN</b>
LINE	16	Line	B1	Estudiante
LU	17	Femenino	B1	Estudiante
MALLU	17	Femenino	B1	Estudiante
MILA	17	Femenino	B1	Estudiante
LETY	17	Femenino	B1	Estudiante
POLA	17	Femenino	B1	Estudiante
CRIS	31	Femenino	B1	Profesora
SAMI	21	Femenino	B1	Estudiante
PAULITO	24	Masculino	B1	Estudiante
PRIS	16	Femenino	B1	Estudiante
KEL	40	Femenino	B1	Estudiante

**Cuadro 32:** Alumnado participante de Intermedio I

## 3.4 VARIABLES DE PROCESO

La relación investigador-alumno fue en general buena tanto en los grupos de Avanzado (C1) como en los de Intermedio I (B1) y II (B1+). Una vez que yo como investigador no era el profesor titular de cada grupo y estaba allí sólo de paso, yo no tenía el poder de aprobarles o suspenderles el curso así que no había motivo para ningún tipo de enfrentamiento.

La mayoría de los alumnos ya se conocían por haber estado juntos en semestres anteriores y no se notó ningún tipo de competencia o roce entre ellos. Así que todos presentaron muy buen comportamiento. Muchos se han mostrado muy motivados a lo largo de las clases con la actividad implementada, tanto es así, que la mayoría ha entregado el trabajo en el plazo determinado.

Para que se motivaran aún más decidimos de acuerdo con los profesores y la coordinación del curso de español del centro investigado que esta actividad se les puntuaría y se les impondría una calificación (como una de las evaluaciones del curso esta labor estaría a cargo de cada profesor, según el criterio de evaluación de cada cual). No obstante, nosotros en general no puntuamos con calificaciones la actividad, como tampoco hubo tiempo de propiciar un *feedback* a los estudiantes.

### 3.5 IMPLEMENTACIÓN DE LAS PROPUESTAS

#### 3.5.1 Propósito de las actividades

Se implementaron cuatro actividades con música versionada del portugués al español y del español al portugués (traducción directa e inversa) con alumnos de los niveles Intermedio y Avanzado en un Centro Público de Lenguas del Distrito Federal de Brasil durante el mes de agosto de 2009. El propósito principal de las propuestas era trabajar algunos aspectos de la competencia existencial así como las estrategias afectivas: el uso de la música, canciones y el humor rebajando los niveles de ansiedad en actividades que estuvieran al mismo tiempo implicadas en el aprendizaje del español como lengua extranjera. De esta manera, estaríamos armonizando emociones y cognición; es decir, uniríamos los dos hemisferios del cerebro izquierdo (cognición) y derecho (emoción) a través de una actividad didáctica que lo posibilitara. La propuesta consiste en que el alumno pudiera elegir entre las muchas canciones que le gustan, una que tuviera relación con algún momento de su vida que le haya marcado mucho o que le traiga recuerdos alegres, tristes o que conlleve algún contenido emocional, por así decirlo. Una vez elegida la canción en portugués, el alumno entonces pasaría a una segunda fase: la de traducción/versión si la actividad lo permitiera. Las actividades persiguen objetivos diferentes sean con canciones versionadas, sea con canciones humorísticas.

Con este tipo de propuestas didácticas el alumno no sólo estaría estudiando, investigando y practicando la lengua de cierto modo autónomamente, sino también trabajando aspectos de la competencia existencial como es el caso de la motivación, el interés, preferencias y estilos de aprendizaje a la vez que estaría trabajando con algo que se supone que le gusta según el ritmo de cada cual tanto bajo la supervisión de un mediador como autónomamente. En este caso, el “mediador” directo, o sea, la persona con quien se intercambiarían ideas sería el propio profesor como también podrían ser otros: un compañero/a amigo/a, por ejemplo. Nuestra intención primera era la de que el alumno pudiera motivarse más con este tipo de actividad que con otros enfoques, una vez que estuviera trabajando la canción que le gusta y de su propio idioma y no una impuesta por el profesor en el caso de las actividades con canciones versionadas.

### **3.5.2 Problemas generales encontrados y puntos fuertes**

Una vez revisada la teoría, planificadas las clases e implementadas las actividades, uno de los problemas encontrados fue el de la disponibilidad de tiempo. Este tipo de actividad normalmente requiere que el investigador disponga de más tiempo para que fuera implementada de manera satisfactoria según su idea original y filosofía. No obstante, como era un Centro Público de Lenguas con fechas límites a cumplir, *syllabus* (programación) a ser ejecutado con plazos establecidos lo que no se puede cambiar mucho, una “intervención a largo plazo” no nos fue posible. De todas maneras, lo que hicimos fue adaptar las propuestas a las condiciones ofrecidas, es decir, nos quedamos con un par de clases para cada grupo, excepto uno, que quedó con una clase lo que dificultó la implementación y por consiguiente influyó en los resultados. Es decir, quedaron dos clases para los grupos de Avanzado (C1) y para los de Intermedio II (B1+) y una clase para el grupo de Intermedio 1 (B1). Otro motivo obstaculizador fue la cuestión del plazo de estancia de Brasil. El investigador no disponía de más de un mes que coincidía con las vacaciones estivales y tuvimos que aprovechar el inicio del curso que coincidió justo con el final de las vacaciones también allá en este mes. Por otro lado, también tuvimos el imprevisto de que el inicio de las clases fue postergado por motivo de calamidad pública<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> Debido a la incidencia de muchos casos de gripe A en la ciudad, el inicio de las clases fue postergado.

Visto de otra manera, al comparar las respuestas de los cuestionarios y al entrevistarles personalmente se percibió que les pareció una actividad "diferente" a las que estaban acostumbrados y que muchos se motivaron también pues los profesores de los grupos investigados dijeron que iban a aprovecharla como evaluación del curso añadiéndole una calificación. Lo que les sorprendió a los alumnos fue precisamente esto: la originalidad de la actividad y su contenido novedoso.

Para los grupos de Intermedio en los que se trabajaron las canciones humorísticas, sucedió que algunos participantes no encontraron la actividad realmente divertida. Concluimos así que el humor un rasgo cultural. No obstante, hubo que hacerles saber que el humor es algo más bien cultural y que este humor debe ser enseñado.

Uno de los puntos fuertes de esta actividad es justamente el estímulo al trabajo autónomo y al autoaprendizaje. Analizando los resultados y las respuestas del grupo sobre la actividad muchos participantes dijeron que no solicitaron ningún tipo de ayuda o andamiaje para la elaboración de la versión. El alumno estaría desarrollando así su potencial de autonomía (competencia de aprendizaje) al mismo tiempo que practicaba la lengua, teniendo que investigar en diccionarios, *internet*. Además de usar mucho su potencial creativo (desarrollo de la creatividad) e inteligencia, estando involucrado emocionalmente pues estaba motivado por haber elegido algo que figurara en su inconsciente colectivo y emocional.

### **3.5.3 Foco principal en el potencial afectivo**

Como hemos dicho anteriormente, estas propuestas didácticas intentan conjugar el componente cognitivo y el afectivo por tratarse de una actividad que requiere mucha creatividad, reflexión, raciocinio lógico e implicación afectivo-sentimental con la canción, pues el hecho de hacer una traducción/ versión no es una tarea a la que están acostumbrados por estudiar la lengua meta bajo una metodología de corte más bien comunicativo que no contempla tareas como la "traducción tradicional de los textos en el caso de las actividades implementadas con el grupo de avanzado. Pero este no es nuestro propósito, sino ver la traducción desde una nueva perspectiva mucho más motivadora. En realidad, se trata de un nuevo enfoque sobre la traducción- aliada a un recurso muy recurrido a partir del enfoque comunicativo: la canción y la música –que



también son estrategias afectivas- así tenemos la conjugación perfecta entre innovación y cognición.

### 3.6 PLANIFICACIÓN

Para cada actividad se utilizaron dos clases de una hora y veinte minutos y en un grupo sólo una. Fue necesario confeccionar un plan de clase (documento) para cada clase a fin de mejorar el proceso de planificación y que el profesor / investigador estuviera más seguro, además de ser un soporte sobre el cual él pudiera hacer cambios y / o modificaciones necesarios y oportunos según el ritmo de la clase o el biorritmo a su tiempo dependiendo de las necesidades, particularidades y estilos diferentes de cada grupo y alumno.

#### 3.6.1 El plan de clase

Consideramos el Plan de Clase como un “documento formal”. Es lo que da respaldo al trabajo del docente. Además de la observación presencial de la clase, es lo único que puede reflejar la metodología e ideología adoptada por el profesor durante su acción didáctica. Por otro lado sabemos también que este documento es la concreción del proceso de planificación, que es y debe ser flexible y adaptable a las necesidades emergentes a lo largo de la clase.

Nuestros planes de clase siguieron la siguiente estructura:

I - Datos de la Actividad; II - Objetivos y III - Desarrollo de la actividad (Esquema)

Y así se desglosaron cada uno de ellos:

#### I - DATOS DE LA ACTIVIDAD

Nombre: \_\_\_\_\_

Nivel: \_\_\_\_\_

Temporización: \_\_\_\_\_

Destinatarios: \_\_\_\_\_

Dinámica de clase: \_\_\_\_\_

Recursos: \_\_\_\_\_

Destrezas trabajadas: \_\_\_\_\_

Contenidos lingüísticos: \_\_\_\_\_

Conocimiento sociocultural: \_\_\_\_\_

Competencia intercultural: \_\_\_\_\_

Competencia existencial: \_\_\_\_\_

Grupo a ser implementado: \_\_\_\_\_

**II - OBJETIVOS**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

**III - DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD (ESQUEMA)**

<b>LÍNEA DE ACCIÓN</b>	<b>PREGUNTAS PREVISTAS</b>	<b>RECURSOS</b>
I – INTRODUCCIÓN 1. 2. 3.		
II – DESARROLLO 1. 2. 3. 4. 5.		
III – CONCLUSIÓN 1. 2. 3.		

**Cuadro 33:** Esquema de desarrollo de la Actividad

### 3.6.2 Los planes de clase aplicados

#### 1ª. PLAN DE CLASE

##### I - DATOS DE LA ACTIVIDAD

**Nombre de la actividad:** “PINTAR CON PALABRAS (1ª parte)”

**Nivel:** Avanzado I (C1)

**Fecha:** 11/08/2009

**Hora:** 18h 45 – 20h05

**Destrezas trabajadas:** Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión Lectora y Comprensión auditiva

**Contenidos lingüísticos:** Futuro, Perífrasis de gerundio, Pretérito Indefinido, vocabulario relativo al mar

**Competencia existencial:**

- Expresión de los sentimientos por medio de una canción que les hace recordar el pasado
- Rescate de la alegría del pasado y comparación con la vida presente
- Fomentar actitudes positivas hacia la lengua, trabajo autónomo

##### II – OBJETIVOS

- Elegir una canción que tenga sentido para ellos y que represente un momento puntual y emocional de sus vidas
- Comparar con su versión oficial
- Practicar la coherencia y la cohesión
- Practicar la expresión oral
- Desarrollar la creatividad

##### III – ESQUEMA

LÍNEA DE ACCIÓN	PREGUNTAS PREVISTAS	RECURSOS
<p>I. INTRODUCCIÓN</p> <p>1. Ejercicio de calentamiento: gimnasia cerebral: “El búho”, “Marcha cruzada”, “sombrosos de pensar”.</p> <p>2. Terminar la actividad de la clase anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasar el vídeo de la entrevista de Nuria Fergó, luego hacerles las mismas preguntas que fueron hechas a ella por el entrevistador</li> <li>- Proyectar la transcripción de la entrevista en un retroproyector</li> <li>- Reproducir el DVD de la canción de “Acuarela en español”</li> </ul> <p><b>3. Actividad de Inferencia:</b> Aquí el estudiante intentará predecir o deducir informaciones al contestar a las preguntas.</p> <p>4. <b>Actividad de puesta en común</b> Se les harán preguntas polémicas para hacer una discusión y entrenar la expresión oral:</p>	<p>¿Qué estáis pensando ahora en este momento?</p> <p>¿Cómo es el cuadro?</p> <p>¿Qué técnica de pintura estáis usando?</p> <p>- ¿Dónde estáis?</p> <p>- ¿Cómo es el ambiente?</p> <p>- ¿Qué hacías todo el día?</p> <p>- ¿Qué canciones recordáis?</p> <p>3. ¿Qué hacía Nuria Fergó?</p>	<p>- Grabadora</p> <p>- CD de música clásica</p> <p>- Tele y DVD</p>

<p>2. <b>Ejercicio de sugestopedia:</b> cerrar los ojos e imaginar al son de la música clásica que recordaran su niñez y las canciones que cantaban, los juegos que tenían, los amigos, etc.... Los buenos recuerdos que les hacen felices, la escuela, los profesores, los juguetes, las canciones, los programas de televisión, las navidades, etc.</p> <p>3. <b>Ejercicio de memoria:</b> cerrar los ojos y al son de una música clásica o infantil hacerles recordar el pasado con sugerencias de su infancia, los paisajes, los ambientes, las canciones que cantaban, etc.</p>	<p>¿Cuántos años tendrá?, ¿Qué imagináis que hacía antes de ingresar en la academia? ¿Creéis que va a ser nominada para abandonar la academia?, ¿Por qué?</p> <p>4. ¿Creéis que la interpretación que Nuria ha dado a la canción le ha salido bien?</p> <p>-¿Os ha agradado? ¿Por qué?</p> <p>-¿Creéis que Nuria ha cambiado el ritmo de la canción?</p> <p>-¿Creéis que los españoles tienen una visión estereotipada de la cultura brasileña y su idiosincrasia?, ¿Y nosotros?, ¿Creéis que también tenemos muchos tópicos hacia la cultura española? ¿Qué tópicos tenemos?, ¿Por qué a veces tenemos una visión estereotipada con relación a otros pueblos y con relación a la manera de vestirse, comportarse, hablar, etc.?</p> <p><b>En un lugar y un tiempo</b></p> <p>- ¿Dónde estás?</p> <p>- ¿Es un espacio cerrado o abierto?</p> <p>-¿Cómo es el lugar?</p> <p>-¿Qué día de la semana es?</p> <p>-¿Es un día especial?</p> <p>-¿Es por la mañana, tarde o noche?</p> <p><b>Solo o en compañía</b></p> <p>-¿Estás solo o acompañado?</p> <p>- ¿Con quién estás?</p> <p>- ¿Qué estás haciendo?</p> <p>- ¿Qué acabas de hacer?</p> <p>- ¿Qué estáis pensando en hacer?</p> <p>- ¿Qué hacen los demás?</p> <p><b>Con los cinco sentidos</b></p> <p>- ¿Qué ves?, ¿Qué cosas te llaman la atención?</p> <p>- Toca algún objeto cerca de ti. ¿Qué tacto tiene?</p> <p>- ¿Qué sonidos escuchas?, ¿Te gusta?</p> <p>- Relaciona ese momento con un sabor.</p> <p>¿Qué canción estás escuchando?</p> <p>- ¿Por qué te gusta tanto?</p> <p>- ¿Quién o quienes la cantaban?</p> <p>- ¿Con qué época de tu vida se relaciona?</p> <p>-¿Por qué te ha marcado tanto?</p> <p>¿Te gustaba más la canción por sí solo o por el cantante o grupo</p>	<p>- Grabadora</p> <p>- CD de música clásica o infantil o barroca/clásica</p> <p>- Pizarra</p> <p>- Marcadores</p> <p>-Retroproyector</p> <p>- Fotocopias</p>
--	--	---

	que la interpretaba?	
<p>II. DESARROLLO</p> <p>1. Elegir la canción a ser trabajada y empezar a versionarla en clase.</p> <p>2. Distribuir la “Ficha de evaluación de la actividad” con los formularios apropiados para rellenar.</p> <p>3. Explicar los tipos de versiones que se puede hacer - Tipología de versiones y que pueden elegir una para su trabajo de traducción y que vale nota.</p> <p>1 – <b>Traducción Literal (T.L.)</b> – “Al pie de la letra”, sin que el alumno se preocupe con las rimas o lo estético</p> <p>2 – <b>Traducción Musical (T.M.)</b> – Los alumnos tendrían que traducir musicalmente sin tener tanto en cuenta la fidelidad al original sino observar más bien cuestiones estéticas como las rimas, la sonoridad y la prosodia de la letra, si se equivale el número de notas y el número de sílabas</p> <p>3 – <b>Versión modificada (V.M.)</b> – La creación de una letra diferente pero con la preocupación de mantener el mismo mensaje global de la canción original dando rienda suelta a la imaginación</p> <p>4 – <b>Nueva Letra (N.L.)</b> – Sin preocuparse de la temática ni de la letra original el alumno dando alas a la imaginación iba a crear una nueva letra con temática distinta o incluso opuesta, pero teniendo en cuenta la cuestión de las rimas, las figuras de lenguaje, lo estético.</p> <p>5- <b>Trasposición de Género (T.G.)</b>– Cuando se cambia el género musical de la canción, de infantil a romántica como en “Acuarela” o de seria a satírica, pop a religiosa, etc.</p>	<p>¿Ya habéis elegido la canción?</p> <p>¿Por qué os habéis decidido por esta?</p> <p>¿Vamos a empezar a versionarla?</p>	<p>- Ficha de evaluación de la actividad</p> <p>- Diccionarios</p> <p>- Pizarra</p> <p>- Fotocopia de las versiones</p>
<p>III. CONCLUSIÓN</p> <p>- Facilitarles el correo-e para cualquier duda o consulta</p> <p>Recoger el correo electrónico de cada uno</p> <p>Recordarles que hay diccionarios en Internet como el de la Real Academia española que les puede servir de ayuda <a href="http://www.rae.es">www.rae.es</a></p>	<p>- ¿Tenéis alguna duda? Para cualquier duda estoy a vuestra disposición: mi correo-e es el pablo.and@uol.com.br</p>	<p>- Pizarra</p> <p>- Marcadores</p> <p>- Internet</p>

## 2º. PLAN DE CLASE

### I - DATOS DE LA ACTIVIDAD

**Nombre de la actividad:** “PINTAR CON PALABRAS” (2ª parte)

**Nivel:** Avanzado I (C1)

**Fecha:** 10/08/2009

**Hora:** 18h45 – 20h05

**Destrezas trabajadas:** Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión Lectora y Comprensión Auditiva

**Contenidos lingüísticos:** Futuro, Perífrasis de Gerundio, Pretérito Indefinido, vocabulario relativo al mar

**Competencia existencial:**

- Expresión de los sentimientos por medio de una canción que les hace recordar el pasado
- Rescate de la alegría del pasado y comparación con la vida presente
- Fomentar actitudes positivas hacia la lengua, trabajo autónomo

## II – OBJETIVOS

- Hacer una versión literal de la canción “Acuarela” de Toquinho”
- Comparar con su versión oficial
- Practicar la coherencia y la cohesión
- Practicar las cuatro destrezas

## III – DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD (ESQUEMA)

2ª. Clase:

LÍNEA DE ACCIÓN	PREGUNTAS PREVISTAS	RECURSOS
<p>I. INTRODUCCIÓN</p> <p>1. Ejercicio de calentamiento: gimnasia cerebral: “El búho”, “La marcha cruzada” al son de diferentes ritmos.</p> <p>2. Término de la actividad de la clase anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En primer lugar van a ver el vídeo de la entrevista de Nuria en el programa “Operación Triunfo”, luego se les hacen preguntas sobre la entrevista</li> </ul> <p>- Se proyecta la entrevista en el retroproyector y se les pide que lean en coro (2 coros). Luego se les pasa de nuevo la entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les pregunta qué han investigado sobre la vida de Nuria Fergó en Internet y sobre O.T. si no lo han hecho se debe predecir o deducir informaciones al contestar a las preguntas</li> </ul>	<p>¿Vamos a hacer un ejercicio de precalentamiento de Gimnasia Cerebral?</p> <p>¿Os suena lo de Gimnasia Cerebral?</p> <p>¿Alguien ya ha leído algo al respecto?</p> <p>¿Le ha costado mucho a Nuria preparar este tema?</p> <p>¿Ya conocía Nuria la canción de Acuarela?</p> <p>¿Y Brasil, lo conoce?</p> <p>¿Por qué tuvo problemas en los ensayos?</p> <p>¿Por qué ha bajado la tonalidad de la canción?</p> <p>¿Vamos a leer la transcripción de la entrevista de Nuria Fergó en dos coros?</p> <p>¿Ya han investigado algo sobre la vida de Nuria Fergó?</p> <p>¿Qué sabéis de ella?</p> <p>¿Cuántos años tiene?, ¿Qué hacía antes de ingresar en la Academia O.T.? ¿Creéis que va a ser nominada para abandonar la academia? ¿Por qué?, ¿Merece la desclasificación?</p> <p>- ¿Por qué se enfada Nuria en los ensayos de la Academia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeo</li> <li>- Grabadora</li> <li>- CD de música romántica</li> <li>- Grabadora</li> <li>- CD de música clásica o infantil</li> <li>- Retroproyector</li> <li>- Fotocopias</li> </ul>

<p>- Luego la interpretación de Nuria Fergó a la versión oficial de “Aquarela” de Toquinho.</p> <p>- <b>Actividad de Inferencia:</b> Se les hacen preguntas sobre la entrevista (por ejemplo: Se les puede hacer las mismas preguntas del entrevistador del programa para que los alumnos pongan con sus propias palabras las respuestas)</p> <p>- <b>Actividad de Selección de Información.</b></p> <p>- Se les pone el vídeo de Nuria y se les avisa que va a equivocarse en la letra de la canción</p> <p>- Después se les pasa un vídeo con la versión original de “Aquarela” en portugués con Toquinho.</p> <p>- Se les pide que comparen las letras y que comenten la redacción que hicieron en casa sobre las versiones.</p> <p>- <b>Actividad de transferencia o Sustitución</b></p> <p>- Se podrá reproducir la entrevista hecha a Nuria Fergó en forma de teatro, o hacer un doblaje o un karaoke. Aquí se entrenará la expresión oral.</p>	<p>O.T.?</p> <p>- ¿Te ha costado mucho preparar este tema?</p> <p>-¿En qué verso Nuria se ha equivocado?, ¿Perjudicó la canción en general?</p>	
<p><b>II. DESARROLLO</b></p> <p>1. Ejercicio de sugestopedia: cerrar los ojos y volver a algún punto del pasado. Que imaginen una canción que les haya marcado la vida de alguna manera. Que sea una canción que recuerden la letra y que les guste.</p> <p>VARIANTE 1</p> <p>- Imaginad que estáis navegando por mares nunca antes navegados y que sentís la brisa en vuestras caras, el color del mar... Ahora imaginad que os dais un chapuzón y llegáis hasta el fondo del mar (Tenéis que imaginar todo)</p> <p>VARIANTE 2</p> <p>- Imaginad que estáis volando en un lindo avión “rosa y granate” con luces que parpadean sobre las nubes.</p> <p>- Mirad por la ventanilla y explicáis exactamente qué paisajes entrevéis.</p> <p>-Imaginad que estas personas están sonriendo para vosotros, haciendo señales con las manos y diciéndoos cosas buenas</p> <p>- Imaginad que tenéis ganas de cantar, por el momento tan feliz</p>	<p>- ¿Qué estáis pensando?</p> <p>¿A qué fase de vuestra vida corresponde?</p> <p>- ¿Erais felices?</p> <p>-¿Qué solíais hacer en este entonces?</p> <p>- ¿Qué canción os ha marcado la vida? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué veis en el fondo?, ¿Cómo está la temperatura del agua?, ¿Cómo son los peces, los moluscos, crustáceos, plantas marinas, algas, todo...?, ¿cómo os sentís? ¿Hay algún barco naufragado? ¿Encontráis algún tesoro perdido?</p> <p>-¿Cómo va el vuelo?</p> <p>-¿Hay mucha gente en el avión?</p> <p>- ¿Estáis en la ventana o pasillo?</p> <p>- ¿Es playa o montaña? - ¿Se ve gente, coches, animales?</p> <p>-¿Qué están diciendo exactamente?</p> <p>- ¿Qué canción os ocurre en este momento? ¿Cantáis con un volumen algo o bajito?</p>	<p>- Grabadora</p> <p>- CD con la canción “Aquarela” interpretada por Nuria Fergó</p> <p>- Música clásica de fondo</p> <p>- Música clásica de fondo.</p>
<p><b>III. CONCLUSIÓN</b></p> <p>- <b>Actividad de Ampliación</b> - Se les pide de deberes que investiguen sobre el programa “Operación Triunfo” en <i>internet</i>, sobre la</p>	<p>_ ¿Os gusta hacer pesquisas en <i>Internet</i>?</p> <p>¿Os gustaría saber más</p>	

cantante Nuria Fergó. - <b>Actividad de análisis, comparación y contraste</b> - Se les pide una redacción comparando las dos letras de Acuarela (la versión original en portugués y su versión oficial al español por I. Ballesteros	informaciones sobre la vida de Nuria Fergó: cómo empezó su carrera, qué hacía antes de ingresar en O.T.?	- Hoja apropiada para la redacción
---	--	------------------------------------

### 3er. PLAN DE CLASE

#### I - DATOS DE LA ACTIVIDAD

**Nombre:** “LA MÁQUINA DEL TIEMPO”

**Nivel:** Avanzado (C1)

**Fecha:** 11/08/2009

**Hora:** 16h50m 18h15m

**Destrezas trabajadas:** Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión Auditiva y Comprensión Lectora

**Contenidos lingüísticos:** Los contenidos gramaticales y léxicos dependerán de la canción elegida por los estudiantes.

**Competencia existencial:** - Evocación de sentimientos y hechos pasados, dulces recuerdos de momentos felices o simplemente nostálgicos, sonidos que hablan al corazón  
 - Eliminación de bloqueos por medio del uso de la música clásica

#### II – OBJETIVOS

- Versionar una antigua canción en varias etapas
- Aprender vocabulario, nuevas expresiones y nuevas estructuras gramaticales autónomamente a partir del proceso de versionar una canción.
- Expresar opiniones, gustos y preferencias
- Entrenar las 4 destrezas básicas Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión Auditiva, Comprensión Lectora

#### III – ESQUEMA

LÍNEA DE ACCIÓN	PREGUNTAS PREVISTAS	RECURSOS
I. INTRODUCCIÓN  1. Se les pone como fondo musical la música barroca de Bach (60 batidas por minuto) mientras los alumnos se relajan obedeciendo las órdenes del profesor para hacer movimientos de gimnasia cerebral. Ej.: 1 - “La marcha cruzada” 2 - “Sombrero de pensar”  2. Con un fondo musical diferente, más infantil. Se les pide que cierren los ojos y evoquen	¿Alguien ya ha oído algo sobre los ejercicios de gimnasia cerebral? ¿Para qué sirven? Sirven para activar la inteligencia y desbloquear la creatividad, entonces vamos a aprender un par de ellos y la próxima clase dos más.	



<p>imágenes del pasado y que elijan una canción infantil brasileña de las que más les gustó cantar en su niñez que puede ser de las folclóricas o de las populares de la época pero que sea más o menos conocida.</p> <p>3. Los alumnos harán un dibujo y lo explicaran a los compañeros poniendo en común entre todos oralmente el porqué de haber elegido determinada canción, qué recuerdos trae de la época, los juegos, las personas, explicando así su dibujo. Si el cantante o grupo que la cantaba era conocido o no, etc., practicando así la expresión oral.</p>	<p><b>En un lugar y un tiempo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Dónde estás?</li> <li>- ¿Es un espacio cerrado o abierto?</li> <li>¿Cómo es el lugar?</li> <li>¿Qué día de la semana es?</li> <li>¿Es un día especial?</li> <li>¿Es por la mañana, tarde o noche?</li> </ul> <p><b>Solo o en compañía</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Estás solo?</li> <li>- ¿Con quién estás?</li> <li>- ¿Qué estás haciendo?</li> <li>- ¿Qué acabas de hacer?</li> <li>- ¿Qué estáis pensando en hacer?</li> <li>- ¿Qué hacen los demás?</li> </ul> <p><b>Con los cinco sentidos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué ves?, ¿Qué cosas te llaman la atención?</li> <li>- Toca algún objeto cerca de ti. ¿Qué tacto tiene?</li> <li>- ¿Qué sonidos escuchas?, ¿Te gusta?</li> <li>- Relaciona ese momento con un sabor.</li> </ul> <p><b>¿Qué canción escuchas?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué te gusta tanto?</li> <li>- ¿Quién o quienes la cantaban?</li> <li>- ¿Con qué época de tu vida se relaciona?</li> <li>-¿Por qué te ha marcado tanto?</li> <li>¿Te gustaba más la canción por sí sola o por el cantante/ grupo que la interpretaba?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grabadora</li> <li>- CD de música clásica y barroca</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>II. DESARROLLO</b></p> <p>1. El profesor debe ejemplificar la actividad con la comparación de canciones versionadas con la trasposición de género como por ejemplo: “María Isabel”, “Acuarela” o “Juntos”</p> <p>2. En primer lugar tendrán que transcribir la canción que han elegido, teniendo en cuenta que van a hacer una versión de la misma</p> <p>3. Con la ayuda de diccionarios del profesor y de los compañeros, los alumnos pueden empezar la primera versión (1ª. Microtarea) en clase, incluso ya se puede rellenar la ficha como la que presentamos a continuación.</p> <p>4. La 2ª. Microtarea (versión musical) la harán en casa.</p> <p>5. El profesor debe explicar que la actividad se hará en cuatro etapas o microtarear</p> <p>1 – <b>Traducción Literal</b> – Al pie de la letra, sin que el alumno se preocupe con las rimas o lo estético</p> <p>2 – <b>Traducción Musical</b> – Los alumnos tendrían que traducir musicalmente sin tener</p>	<p>¿Conocéis alguna canción que ya ha sido versionada del portugués al español y viceversa?</p> <p>¿Qué os ha parecido la versión oficial que se ha hecho sobre la canción de “Acuarela”?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grabadora, Cds.</li> <li>- Fotocopias de las canciones</li> </ul> <p>2. Hojas de la versión</p> <p>3. Diccionarios</p>

<p>tanto en cuenta la fidelidad al original sino observar más bien cuestiones estéticas como las rimas, la sonoridad y la prosodia de la letra, se equivale el número de notas y el número de sílabas</p> <p>3 – <b>Versión Modificada</b> – la creación de una letra diferente pero con la preocupación de mantener el mismo mensaje global de la canción original dando rienda suelta a la imaginación</p> <p>4 – <b>Nueva Letra</b> – Sin preocuparse de la temática ni de la letra original, el alumno dando alas a la imaginación iba a crear una nueva letra con temática distinta o incluso opuesta, pero teniendo en cuenta la cuestión de las rimas, las figuras de lenguaje, lo estético.</p>	<p>-¿Sabéis cómo se clasifican las versiones de las canciones?</p> <p>- Las hemos clasificado en cuatro modalidades a saber:</p>	<p>5. Pizarra Marcadores</p>
<p>III. CONCLUSIÓN</p> <p>1. El profesor debe ejemplificar cada uno de los tipos de versión con una versión oficial ya hecha del español al portugués para que comparen el proceso de traducción directo y el proceso de creación, las licencias poéticas, el grado de libertad del versionador</p> <p>2. Pedirles opiniones sobre las versiones que se hicieron de estas canciones, si les gustó o no y el porqué. Luego tendrán que construir un pequeño párrafo o una redacción exponiendo sus ideas y opiniones teniendo en cuenta los aspectos culturales de la L1 y de la L2, las cuestiones de las rimas, etc.</p> <p>3. Se les pide que rellenen la ficha de evaluación de la actividad al final.</p>	<p>-¿Queréis conocer las versiones oficiales de las canciones y su clasificación?</p> <p>-¿Qué opináis sobre estas versiones?</p> <p>-¿Les gustó? ¿Por qué?</p>	<p>- Fotocopias</p> <p>3. Fotocopias de la ficha de evaluación de la actividad.</p>

#### 4º. PLAN DE CLASE

##### I – DATOS DE LA ACTIVIDAD

**Nombre:** “ESPEJO MÁGICO DIME LA VERDAD...”

**Nivel:** Intermedio II (B1+)

**Fecha:** 12/08/2009

**Hora:** 13h 30m

**Destrezas trabajadas:** Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión Auditiva y Comprensión Lectora

**Competencia existencial:**

- El uso del humor como estrategia
- Uso de canciones satíricas
- Reflexión y debate sobre temas que atañen a lo estético y a lo ético

## II – OBJETIVOS

- Entrenar las cuatro destrezas
- Debatir temas polémicos como la cirugía estética, cirugía de reducción de estómago
- Introducir el sentido de humor en las clases como estrategia motivadora-afectiva a través de actividades con música

## III - ESQUEMA

LÍNEA DE ACCIÓN	PREGUNTAS PREVISTAS	RECURSOS
<p>I. INTRODUCCIÓN</p> <p>-Al principio se les explica que se trata de una actividad sobre una canción satírica. El profesor puede empezar contando un chiste para tomar la temperatura emocional del grupo.</p> <p>-Se puede hacer un debate sobre la importancia de lo estético en la sociedad actual. Sobre la excesiva importancia que se da al aspecto físico, al materialismo, la pasión por las cosas materiales en oposición a los valores, a la espiritualidad, al equilibrio emocional.</p> <p>- Se puede hablar un poco sobre lo del “tunning de coches” para introducir el término “tunear”</p> <p>-Se puede leer un fragmento del cuento “Blanca Nieves” y hablar sobre la importancia de lo estético no es un fenómeno actual ya desde la época de los cuentos de hadas esto ya era una preocupación.</p> <p>- Después del debate se les puede pasar el <i>test</i> sobre el nivel de diversión que tienen los estudiantes: ¿De qué te ríes? – en anexo</p> <p>- Como conclusión de esta parte se puede pasar algún vídeo divertido de <i>Internet/ youtube</i> sobre el antes y después, etc.</p>	<p>-DEBATE PREVIO</p> <p>- ¿Os gusta la sátira? ¿Y lo burlesco?, ¿Y las parodias?</p> <p>- ¿Qué pensáis sobre la cirugía plástica?</p> <p>- ¿Conocéis a alguien que se haya operado?</p> <p>- ¿Qué parte del cuerpo no os gusta?</p> <p>- ¿Os gustaría cambiaros? ¿Sabéis lo peligroso que es?</p> <p>- ¿Por qué las personas se operan? ¿Creéis que son más felices después de la cirugía?</p> <p>- ¿Y sobre la gente que quiere quedarse guapa a todo coste para el verano?</p> <p>- ¿Qué pensáis sobre la “liposucción” y el “lifting”? ¿Y la cirugía de reducción del estómago?</p> <p>- ¿Qué importancia da nuestra sociedad a lo estético? ¿Y la sociedad española?</p> <p>- ¿Qué pensáis sobre el antes y el después del Michael Jackson: el primer hombre que ha cambiado de color de la historia?</p>	<p>- Pizarra</p> <p>- Cuento: “Blancanieves y los siete enanitos” – fotocopiar un fragmento o simplemente leerlo</p> <p>- Fotocopia con preguntas para el debate (PREGUNTAS DE CALENTAMIENTO)</p> <p>- Internet o tele con vídeo</p>

<p>II – DESARROLLO</p> <p>Se les pasa la parte narrada de la canción y luego se les pide que anticipen qué va a pasar en la canción.</p> <p>Preaudición</p> <p>“Esta es la historia de un hombre al que no le gustaba su cara. Pero no quiso recurrir a la fácil: dietas, ejercicio físico, supersticiones. ¡Él recurrió a la ciencia!”</p> <p>- Se para el vídeo</p> <p>Se les pasa toda la canción (el vídeo de <i>youtube</i>). Se aclaran las dudas de vocabulario.</p> <p>Se les pregunta sobre qué les ha parecido la canción, la coreografía, el cantante, etc. Si les provocó la risa de verdad o no. Se les puede preguntar qué nivel de humor tiene la canción:</p> <p style="padding-left: 40px;">+++ divertidísima          ++ bastante divertida          + divertida          +- regular          - poco divertida          - - nada divertida          - - - intragable</p>	<p>Preaudición</p> <p>- ¿Qué creéis que va a pasar?</p> <p>- ¿De qué va la canción?</p>	<p>-Grabadora y CD</p> <p>- Ordenador conectado a <i>Internet</i></p> <p>-Pizarra -Rotuladores</p>
<p>II. CONCLUSIÓN</p> <p>Se les pide que escenifiquen un diálogo basándose en la canción trabajada.</p> <p>Ejemplos de diálogos:</p> <p>A) Un diálogo entre un psiquiatra y el paciente que tiene problemas con su aspecto físico</p> <p>B) Un diálogo entre un paciente que se quiere operar todo el cuerpo y el médico no está de acuerdo. Entonces el paciente intenta convencerle a todo coste. Se puede utilizar los versos de la canción como por ejemplo: “Opérame, doctor”.</p> <p>Se les pide que traduzcan la canción de la L2 a la L1 o que hagan una redacción basándose en el tema de la canción y que entreguen la clase siguiente.</p>	<p>- ¿Vamos a hacer un diálogo basado en esta canción?</p> <p>- ¿Qué os parece si lo escenificamos?</p> <p>- ¿Os gusta traducir?</p> <p>- ¿Qué os parece traducir una canción?</p>	<p>- Hojas apropiadas para la redacción</p> <p>- Fichas apropiadas para la traducción/ proceso de versión</p>

## 5º. Plan de clase

### I – DATOS DE LA ACTIVIDAD

Nombre: “EL COLOR DE LA CAMISA”

Nivel: (Intermedio I - B1)

Fecha: 22/08/2009

Hora: 15h 30m

Destrezas trabajadas: Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión Auditiva, Comprensión Lectora

Contenidos lingüísticos: Vocabulario de colores

Competencia Existencial:

- Uso del humor como estrategia afectiva – Desarrollo del sentido de humor
- La canción satírica como estrategia y su comparación con otra de cuño más seria
- Reflexión sobre la relación entre colores y estados de ánimo

## II – OBJETIVOS

- Entrenar las 4 destrezas
- Hablar sobre la relación entre el color de la ropa y el estado de ánimo
- Comparar letras de canciones
- Introducir el sentido de humor en las clases como estrategia afectiva y emocional con el uso de la música

## III – ESQUEMA

LÍNEA DE ACCIÓN	PREGUNTAS PREVISTAS	RECURSOS
<p>I – INTRODUCCIÓN</p> <p><b>A)</b> Aclarar que se trata de una actividad de humor. Se les explica la diferencia entre el “humor español”, “humor rosa”, “humor verde”, el “humor negro” y el humor brasileño.</p> <p><b>B)</b> Se puede empezar un debate sobre el estado de ánimo de las personas y su repercusión en la vida cotidiana.</p> <p><b>C)</b> ¿Qué es lo que más puede poner triste a uno?</p> <p>2 Una desilusión amorosa</p> <p>3 Una mancha en una ropa que nos gusta</p> <p>4 Una nota baja</p> <p>5 Las guerras en el mundo</p> <p><b>VARIANTE:</b> Se pueden distribuir estas preguntas previamente para que contesten por escrito y luego poner en común entre todas las respuestas. Esto depende del estilo de aprendizaje de ellos, su personalidad, su disposición para hablar, etc.</p> <p>- Explicarles que la canción que van a escuchar es una parodia. Aclarar lo que es.</p> <p><b>E)</b> Se les aplica el Test de humor (en</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Creéis que el color de la ropa de uno expresa su estado de ánimo o en su sentido de humor?</li> <li>- ¿De qué color es tu humor favorito?</li> <li>- ¿Os vestís conforme vuestro estado de ánimo?</li> <li>- ¿Qué representa la ropa de color negro? ¿Y la de color blanco o azul?</li> <li>- ¿Y cuándo lleva la ropa sucia? ¿Representa también un estado de ánimo?</li> <li>- ¿qué hechos nos ponen tristes, alegres o deprimidos?, ¿Qué color os gusta más? ¿Por qué?</li> <li>- Cuando estáis contentos, ¿cómo os vestís?, ¿y tristes?</li> <li>- ¿Y las camisas que llevan mensajes? ¿Creéis que la ropa y la indumentaria que lleva uno es también una forma de comunicación?</li> <li>- ¿Creéis que la gente que se pone ropas muy extravagantes o atrevidas tienen una intencionalidad implícita?</li> <li>- ¿Sabéis lo que es una parodia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra</li> <li>- Rotuladores</li> <li>- Hoja con las preguntas para el debate o posterior puesta en común (PREGUNTAS DE CALENTAMIENTO)</li> </ul>

<p>anexo)</p>	<p>- ¿Qué tipo de canción os gusta más: las más serias o las más bien alegres o satíricas? - ¿Creéis que tenéis sentido del humor? ¿Mucho o poco? Vamos a comprobarlo con la actividad a seguir.</p>	
<p><b>II – DESARROLLO</b> <b>A)</b> Se les pasa primero la parodia (La camisa cerda) y se les hace preguntas sobre la letra de la canción.  <b>B)</b> Luego, se les informa que es una versión humorística de una canción llamada “La Camisa Negra” (de Juanes). Luego se les pregunta, cuál les ha gustado más.  <b>C)</b> Se les hacen preguntas sobre la diferencia de temática de las dos.  <b>D)</b> Se les pregunta sobre qué les ha parecido la parodia, la coreografía, el cantante, etc. Si les hizo reír de verdad o no. Se les puede preguntar qué nivel de humor tiene la canción:  <b>E)</b> Se hace una pequeña encuesta de satisfacción para saber si la actividad realmente ha resultado divertida  <ul style="list-style-type: none"> <li>+++ Divertidísima</li> <li>++ Muy divertida</li> <li>+ Divertida</li> <li>+ - Regular</li> <li>- poco divertida</li> <li>- - nada divertida</li> </ul> </p>	<p>- ¿Sabéis por qué la canción se titula “La camisa cerda?” - ¿Sabéis lo que es un “detergente”? -La canción hace una referencia a “El Quijote”. ¿En qué verso(s)?  -¿Cuál de las dos les ha gustado más?  -¿En qué se diferencian estas dos canciones?  -¿Qué os ha parecido la parodia? ¿Y todo lo demás: coreografía, cantante, escenarios? -¿Os ha provocado la risa alguna vez?</p>	<p>-Ordenador conectado a Internet y abrir en <i>youtube</i>  -Radiograbador y CD de Juanes  - Pizarra (apuntar palabras sueltas en la pizarra, según convenga, despertando el interés y la motivación)</p>
<p><b>III – CONCLUSIÓN</b> <b>A)</b> Se les pide una redacción comparando las dos versiones. <b>B)</b> Se les pide un diálogo en que uno vierte un vaso de zumo en la ropa del otro o por equivocación se le pringue un trozo de tarta o algo así y el otro tiene que reaccionar con enfado. <b>C)</b> Se les pide que hagan una parodia de una canción que les guste que puede estar en portugués o español.</p>	<p>-¿Vamos a comparar las dos canciones?  - ¿Os gustaría hacer una parodia de una canción?</p>	<p>- Hojas apropiadas para la redacción</p>



**CAPÍTULO IV**  
**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS**  
**PROPUESTAS IMPLEMENTADAS**

“La música cuando va acompañada  
de una idea placentera, es poesía”  
Edgar Allan Poe





En este momento vamos a transcribir los resultados de las propuestas de las actividades Implementadas con los grupos de Intermedio I (B1) y II (B1+) y Avanzado I (C1). Es decir, tras la implementación de las propuestas siguiendo los Planes de Clase expuestos y transcritos, estos resultados representan las tareas que los alumnos tuvieron que llevar a casa para hacer y entregar la semana siguiente.

En primer lugar, tenemos el resultado de dos actividades implementadas con dos grupos de nivel Avanzado I (C1). Se trata de propuestas con canciones versionadas. En el primer grupo se implementó la actividad “Pintar con palabras” y en el segundo grupo de Avanzado la actividad “La máquina del tiempo”.

En segundo lugar, tenemos el resultado de la Actividad implementada con el grupo de Intermedio II (B1+) (“Espejo mágico dime la verdad, ¿no es sin par mi gran fealdad?”) en que los alumnos optaron por hacer un diálogo entre un médico y un paciente.

En tercer lugar, tenemos el resultado de la Actividad del grupo de Intermedio I (B1) (“El color de la camisa”) en que los alumnos tenían que hacer una parodia de una canción (cuya letra original estuviera en portugués o español) para el español.

#### **4.1 RESULTADO DE LAS PROPUESTAS CON CANCIONES VERSIONADAS**

En este apartado vamos a explicitar los resultados de las actividades con canciones versionadas implementadas con los grupos de Avanzado I (C1).

En primer lugar, transcribimos la redacción que una alumna (Avanzado I (C1)) ha hecho como tarea de casa describiendo aspectos de la clase anterior cuya actividad implementada fue: “Pintar con palabras” y aportando también su opinión sobre el tema. Luego, vamos a analizar las respuestas de la “Ficha de Evaluación de la Actividad con Canciones Versionadas”, que estaba dividida en tres partes:

- 1- Preguntas de calentamiento (Preactividad) – Aquí los alumnos van a través de técnicas con el uso de la música clásica/instrumental, a elegir sus temas para ser versionados y contestar el porqué de haber elegido el tema, qué sentimientos inspira, qué imagina cuando lo recuerda, con qué época de la vida la relaciona, etc.

- 2- Versiones propuestas- Aquí los alumnos van a transcribir los temas elegidos en su versión original, es decir, en portugués y exponer su(s) propuesta(s) de versión(es) en español.
- 3- Preguntas de reflexión (Postactividad) - En esta parte del cuestionario el alumnado va a contestar preguntas sobre el proceso de versión/traducción, sus estrategias utilizadas, cuestiones motivacionales y sugerencias y aportaciones a esta actividad.

#### **4.1.1 Propuesta implementada con el grupo de Avanzado I (nocturno)**

##### **ACTIVIDAD: “PINTAR CON PALABRAS”**

##### **4.1.1.1 Redacción hecha como tarea**

Hay que hacer notar que en este grupo de estudiantes, solamente esta alumna ha entregado la redacción que fue también una de las actividades de tarea.

##### **AUTORA: “Sarah”**

###### *"Las canciones versionadas"*

*Las canciones versionadas son hechas con el siguiente pensamiento: "como esta canción ha logrado suceso en su país de origen, puede también hacerlo en mi país". Esta afirmación en parte es verdad en parte es mentira, no hay como adivinar se vá o no a estar en todas las rádios o con un música versionada. Luego los cantantes y versionaistas tienen que tener mucho cuidado con todos los factores. Algunos factores son muy importantes cuando piensas versionar una canción. Entre ellos están de cual manera vas a versionar. Existen cuatro formas: la traducción musical (que mantiene la música casi igual a la original), la versión modificada (que el todo tiene valor igual al del original, pero con letra distinta), la nueva letra (mantiene solo la melodía) y la transposición de género (que cambias la letra y el género musical.)*

*La mayor desventaja al versionar una canción es cuando te deparas con una idea muy distinta de la original, perdiendo un poco del sentimiento que tubo en el autor y compositor. Pero lo más bello en todo esto es la valoración del compositor o cantante, pues si tu música fue versionada, quiere decir que no solo inspiras emoción en los de tu país, más también lo haces con un pueblo que mal conoces. Tampoco puede olvidarse que la música transmite la cultura, haciendo con que muchos conozcan y se encanten con tu país.*

### **COMENTARIO:**

Esta redacción fue transcrita *ipsis literis* con las mismas faltas de ortografía y los mismos errores que la versión original, incluso con las mismas interferencias del portugués. En realidad, lo que hace la alumna es hacer un resumen de lo que fue expuesto durante las clases anteriores sobre el tema expresando su total desacuerdo con la cuestión del cambio radical de la temática de la canción al ser versionada y, por consiguiente, de los sentimientos del compositor en su lengua original que no se suele transmitir. Lo que realmente quiere decir en las últimas líneas es que si una canción alcanza a ser versionada y tiene éxito es que realmente es buena, pues ha traspasado fronteras y alcanzado emociones. Además, se trata de una forma de transmisión cultural y entra en los parámetros de la intelectualidad. Es decir, la autora destaca la “emoción que provoca una canción” como criterio de selección de la canción a ser versionada. Así como el aspecto cultural es una forma de promocionar el país con cosas tan bonitas y encantadoras como la música. Como conclusión lo que motiva a esta alumna al analizar una canción versionada es la cuestión de la fidelidad a la letra original y a los sentimientos que el autor quiere transmitir. No obstante, hay que hacer notar que son contadas las canciones con las que se puede ser fiel al original y transmitir los mismos sentimientos, sobre todo por cuestiones culturales/típicas que son difíciles de traducir.

#### **4.1.1.2 Ficha de evaluación de la actividad – resultado y análisis**

Se implementaron dos actividades: "Pintar con palabras" y "La máquina del tiempo" con alumnos de nivel Avanzado “C1”. La “Ficha de Evaluación de la Actividad” estaba compuesta de tres partes como ya hemos dicho:

1. Preguntas de precalentamiento (preactividad)
2. Tabla para la escritura del tema en su lengua original (portugués) y para la composición de la versión propuesta (tabla con dos columnas)
3. Preguntas de reflexión (postactividad)

Antes de transcribir las versiones propuestas por los alumnos, vamos a transcribir las respuestas a las preguntas de calentamiento, luego transcribiremos los

temas seleccionados y sus respectivas versiones propuestas para sólo entonces pasar a las preguntas de reflexión sobre la actividad.

#### 4.1.1.2.1 Preguntas de precalentamiento – *PREACTIVIDAD*

##### 1. *¿Por qué me gusta tanto este tema?*

**Bella:** "Porque es un tema de niños. Me gustan las canciones de niños" (Canción elegida: "Super Fantástico" / "Super Fantástico")

**Eduarda:** "Porque es un tema interesante. Es un tema sentimental, trata del corazón" (Canción elegida: "Na sua estante"/"En su biblioteca")

**Carla:** "Porque estoy muy enamorada" (Canción elegida: "Um verso de amor"/ "Un verso de amor")

**Fernanda:** "Me gusta pues es divertido y tiene rimas bonitas" (Canción elegida: "O cravo brigou com a rosa"/"El clavo peleó con la rosa")

**Juan:** "Porqué me acuerdo de cosas buenas, cuando era niño" (Canción elegida: "Cirandinha"/ "El corrito")

**Sarah:** "Porque me encantan las músicas y el español, por tanto, versiones (*sic*) musicales me gustan muchísimo" (Canción elegida: "Atirei o pau no gato"/ "Eché el palo en el gato")

**Dolores:** "Porque me hace pensar sobre la niñez" (Canción elegida: "O sapo não lava o pé"/ "El sapo no se lava el pie")

**Fiona:** "Porque trae felicidad, una sensación buena de la vida" (Canción elegida: "O leãozinho"/ "Leoncito")

**Lazi:** "Porque es un tema romántico" (Canción elegida: "O primeiro olhar"/ "La primera mirada")

**Rodolfo:** "Porque me acuerdo de buenos momentos de mi vida". ("Miss you love" / "Te extraño amor")

#### COMENTARIO:

Este es el resultado de la actividad didáctica "Pintar con palabras" en la cual se analizó la versión al español de la canción brasileña "Aquarela" (Acuarela) de Toquinho. Luego se solicita que elijan una canción que tenga significado para ellos o que les haya marcado algún momento de sus vidas por algún motivo. Por esto, en la actividad de calentamiento al son de música clásica se les hace recordar el pasado, la infancia, con técnicas de visualización. Por esto se justifica que algunos alumnos hayan elegido una canción infantil como Bella, Fernanda, Juan y Dolores. Los demás han elegido temas románticos.

Sarah ha dicho que le encantan tanto la música como la lengua española; así, le gustan las versiones de canciones. Este es un testimonio de que las versiones suelen gustar si están bien hechas sobre todo en la lengua de nuestra predilección; no obstante, ha elegido una canción infantil/folclórica. Juan y Rodolfo han dicho que le gustan las canciones porque se acuerdan de los buenos momentos de la vida. Fiona destaca que la canción le trae felicidad, una sensación buena y Lazi porque es un tema romántico.

## 2. *¿Qué imagino cuando la recuerdo?*

**Bella:** "Recuerdo de mi infancia. De todo que he vivido. De las bromas. La escuela, mis amigos".

**Eduarda:** "Las personas que ya sufrieron con un amor".

**Carla:** "Besando mi novio".

**Fernanda:** "Mi infancia cuando tocaba flauta".

**Juan:** "Mi primer día de clase"

**Sarah:** "Mi niñez"

**Dolores:** "Los juguetes"

**Fiona:** "Imagino niños jugando por la calle o caminando por la naturaleza"

**Lazi:** "Imagino cuando fue [sic] me casar"

**Rodolfo:** "Yo sentado en un sofá mirando el paisaje por la ventana"

### COMENTARIO:

Al solicitar que imaginen algo al recordar la canción, en realidad, lo que se quiere saber es en qué momento del pasado esta canción quedó registrada, lo que evoca, las imágenes, personajes, paisajes, sensaciones y sentimientos que pueden remitir en un intento de motivarles aún más para solo así profundizar en el desarrollo de la actividad.

De hecho, por las respuestas, lo que parece que se hizo fue fotografiar el momento en el que tuvieron contacto con el tema. Muchos hablan de la niñez pues porque como son jóvenes de 17 a 24 años, su "pasado" es precisamente la niñez o adolescencia. Si la canción es infantil les hace recordar los juguetes (Dolores), el primer día de clase (Juan), escenas de la infancia en general (Sarah, Fernanda, Fiona)

## 3. *¿Qué sentimientos me inspira?*

**Bella:** "La felicidad y alegría de poder volver al pasado y vivir todo novamente"

**Eduarda:** "¿La reflexión, pensar se vale la pena sí o no!"

**Carla:** "Amor"

**Fernanda:** "Sentimientos musicales de niña"

**Juan:** "Libertad"

**Sarah:** "Me inspiran la felicidad y la libertad que tienen los niños"

**Dolores:** "Tranquilidad, felicidad, inocencia"

**Fiona:** "Tranquilidad, amor, inspiración, paz, unión, confianza, coraje"

**Lazi:** "Amor"

**Rodolfo:** "De alegría, nostalgia, romance"

### COMENTARIO:

Cuando hablamos de músicas, canciones, gustos y preferencias, estamos invadiendo el terreno de lo emocional, de cada uno. Así, una vez abierta esta puerta de entrada, aprovechamos para precisar exactamente qué sentimientos puede evocar, inspirar una canción.

Los sentimientos destacados por este grupo son buenos como el amor (Carla, Lazi), la libertad (Juan y Sarah), la alegría y felicidad así como también de nostalgia

(Bella, Dolores, Marta y Rodolfo), de tranquilidad (Dolores, Fiona) y de inocencia (Dolores).

De este grupo los sentimientos destacados son buenos como los de felicidad, alegría, paz, reflexión, libertad, tranquilidad, inocencia, romance pero también de nostalgia.

4. *¿Con qué época de mi vida la relaciono?*

**Bella:** "La mía niñez. De cuando era chiquita"  
**Eduarda:** "De mi fase de los 12-14 años. Una niña en transición"  
**Carla:** "Actual"  
**Fernanda:** "Con mis siete, ocho años"  
**Juan:** "Con mi infancia"  
**Sarah:** "Mi niñez"  
**Dolores:** "Con la niñez"  
**Fiona:** "Mi infancia"  
**Lazi:** "Mi adolescencia"  
**Rodolfo:** "Con el inicio de mi adolescencia"

**COMENTARIO:**

Como ya fue anotado en la respuesta a la pregunta anterior, muchos eligieron canciones que aprendieron de niños o en la juventud, por eso relacionan la canción elegida con la infancia (Bella, Fernanda, Juan, Sarah, Dolores, Fiona), la adolescencia (Lazi, Rodolfo) o con juventud actual (Carla)...

5. *¿De qué otros hechos relacionados a esta época me acuerdo?*

**Bella:** "De la escuela. De mis amigos. De los juguetes"  
**Eduarda:** "A la ascensión del Rock"  
**Carla:** "De una gran felicidad"  
**Fernanda:** "Mi mudanza para Brasilia"  
**Juan:** "Mis amigos de la escuela"  
**Sarah:** "Me acuerdo de mis amigos de la iglesia"  
**Dolores:** "La escuela, los amigos"  
**Fiona:** "Elección de presidente; mi mamá haciendo comida; mi familia unida"  
**Lazi:** "Mis amigos solo"  
**Rodolfo:** "Me acuerdo de un lugar que vivía y que yo gustaba mucho, era muy tranquilo"

**COMENTARIO:**

Lo que tienen que hacer la mayoría es relacionar este hecho con otras épocas de su vida. El porqué de esta pregunta se justifica por remontar todo el escenario del pasado (remoto o reciente) que rodeaba el período de contacto con esta canción, en el

intento, no sólo de motivarles en este momento, sino también de traer a la memoria un poco del contexto en que se dio el primer contacto con la canción para que este recuerdo fuera más fidedigno y que no nos traicione la memoria.

Los comentarios se relacionan a recuerdos de escenas de la niñez como los amigos de la escuela o de la iglesia (Bella, Sarah, Juan, Dolores, Lazi), la familia reunida (Fiona), el Boom del Rock (Eduarda), mudanza de ciudad (Fernanda) y los juguetes (Bella).

6. *¿Te gustaría que fuera versionada?*

**Bella:** "Sí. Sería muy bueno. Pero yo creo que ya fuero (fue), mas no tengo certeza"

**Eduarda:** "Sí, pues me encanta la canción y me gustaría verla versionada"

**Carla:** "Sí"

**Fernanda:** "Aún muchas personas la cantan"

**Juan:** "Sí"

**Sarah:** "Sí"

**Dolores:** "Sí"

**Fiona:** "Sí, porque la versión debe de dejar la canción con nuevo aire de sofisticación"

**Lazi:** "Sí"

**Rodolfo:** "Sí, sería interesante verla versionada en la lengua española"

**COMENTARIO:**

En este grupo todos dijeron que sí, que les gustaría ver su canción favorita versionada. Al decir que sí, que les gustaría que fuera versionada, logramos parte de nuestro objetivo que era éste precisamente: traducir sin la pesadez de una traducción tradicional y su íntimo deseo de cantar en la lengua extranjera su tema favorito en un intento de transmitir valores, melodías y notas de una cultura hacia la otra, es decir, la interculturalidad.

Nuestro objetivo al solicitar que tradujeran su canción favorita era relacionar el aprendizaje de una canción en lengua extranjera con sus sentimientos más íntimos como su canción favorita y es precisamente lo que buscamos: la conjugación perfecta entre sentimientos y cognición; es decir, que los alumnos no vean el aprendizaje de la lengua extranjera como una tarea intelectual más a ser cumplida sin más, sino que pueda estar también plagada de recuerdos buenos, sentimientos positivos, de alegría, de placer: una manera de fomentarles aún más la motivación, incluso para trabajar solos (autonomía, autoaprendizaje) en una actividad que huye de los parámetros de las demás.

Por otro lado, nos parece interesante lo que ha dicho Fiona que dice que sí, que le gustaría que su canción fuera versionada "porque la versión debe de dejar la canción con un nuevo aire de sofisticación"



### **COMENTARIO GLOBAL VALORATIVO:**

De manera general estas respuestas representan las expectativas de los alumnos con relación al proceso de versión/traducción que en general son positivas. Es decir, la mayoría antes de versionar las canciones proyectan imágenes del pasado, la niñez, sentimientos buenos, abriendo un poco su universo interior, sus gustos, valores, motivaciones evocan sentimientos que los llevaron a elegir determinado tema y no otro y también justificando el porqué de sus elecciones. Así estamos de alguna manera trabajando la competencia existencial a la vez que podemos trabajar cuestiones lingüísticas, léxicas, de vocabulario, por ejemplo, en el proceso de versión de las canciones, conjugando así tanto aspectos afectivos como cognitivos, estratégicos y de aprendizaje en general –lo que constituiría una herramienta de motivación aún más poderosa para este proceso – resultando en aprendizajes significativos. Ahora vamos a pasar al proceso de traducción/versión de las canciones propiamente dichas analizando los resultados de los participantes investigados.

#### **4.1.1.2.2 Temas seleccionados y versiones propuestas**

Estas son las versiones propuestas por los alumnos según las instrucciones dadas en las clases y leídas en un “dossier” que les facilitó el investigador donde aparecen varios modelos de versiones oficiales del portugués al español y viceversa, del español al portugués. Se solicitó en un formulario específico para este proceso de versión que se enumeraran los versos de la versión original para facilitar la comparación con la versión traducida. En primer lugar indicaremos el pseudónimo del estudiante, los datos de la canción (compositor, intérprete –si procede- el año/época en que fue grabada y el público a que va dirigida), luego la versión o versiones propuestas por los alumnos. Muchos alumnos no han puesto ningún dato sobre el compositor o el año/época o por no haberlo investigado o por ser la canción folclórica o de dominio público.

El profesor, al implementar este tipo de propuesta, debe ser muy cuidadoso y perspicaz en la corrección de las versiones, pues, puede ocurrir el caso, como el que pasó con “Rodolfo”, de encontrar una versión ya oficial de una canción inglesa al español y luego afirma en el cuestionario desconocer la existencia de una versión oficial

de este mismo tema utilizado de forma picaresca. Además, ha elegido una canción en inglés como tema base para “su versión” lo que desconfigura completamente la idea

Muchas transcripciones contienen faltas ortográficas o gramaticales, pero esto resulta del hecho de que la mayoría no ha pasado por revisión de ningún tipo ni ha solicitado la ayuda del profesor o de nadie, conforme aclararon en la “Ficha de Evaluación de la Actividad”. Por un lado, se percibe que son estudiantes más autónomos para realizar este tipo de actividad, por otro, una versión que no haya pasado por ningún tipo de revisión resulta peligrosa para el aprendizaje de la nueva lengua, pues el alumno viéndose obligado a cantarla y por consiguiente, puede acabar memorizándola, incurriendo en el error de incorporar estructuras erróneas de la lengua meta lo que puede conducir a errores fosilizados. Aquí entra el importante trabajo del profesor como mediador en este proceso, auxiliando al alumno cuando tenga dudas. Así que hemos mantenido la forma original como ellos la han escrito en el formulario correspondiente. A continuación tenemos estas versiones propuestas por el alumnado participante.

Ahora vamos a transcribir las versiones de las canciones propuestas por los estudiantes de Avanzado I (C1) (nocturno). Primeramente vamos a exponer un Cuadro resumen de los temas elegidos con sus respectivas versiones. Luego, pasaremos al análisis de estas versiones.

CUADRO-RESUMEN DE LAS VERSIONES DE LOS ALUMNOS DEL GRUPO DE  
AVANZADO I (C1) (Nocturno)

INFORMANTES	CANCIÓN ORIGINAL (L1)	INTERPRETE	Nº VERSIONES	VERSIÓN(ES) PROPUESTA(S) (L2)
SARAH	"Atirei o pau no gato"	Folclórica	2	<b>"Eché el palo al gato"</b> 1-Traducción Literal 2-Traducción Musical
BELLA	"Super Fantástico"	A Turma do Balão Mágico	2	<b>"Super Fantástico"</b> 1-Traducción Literal 2-Traducción Musical
EDUARDA	"Na sua estante"	Pitty	2	<b>"En tu Biblioteca"</b> 1-Traducción Literal 2-Traducción Musical
CARLA	"Um verso de amor"	Pamela	2	<b>"Un verso de amor"</b>
JUAN	"Cirandinha" "O Cravo e a Rosa"	Folclórica	2 2	<b>"Cirandinha"</b> <b>"El clavel y la Rosa"</b> 1-Traducción Literal 2-Traducción Musical
FERNANDA	"O cravo brigou com a Rosa"	Folclórica	2	<b>"El clavel peleó con la Rosa"</b> 1-Traducción Literal 2-Traducción Musical
DOLORES	"O sapo não lava o pé"	Folclórica	2	<b>"El sapo no se lava el pie"</b> 1-Traducción Literal 2-Traducción Musical
FIONA	"O leãozinho"	Caetano Veloso	1	<b>"Leoncito"</b>
LAZI	"O primeiro olhar"	Anjos de Resgate	1	<b>"El primer mirar"</b>
RODOLFO	"Miss you love"	Silverchair	1	- (¿?)

**Cuadro 34:** Cuadro-resumen de las versiones de los alumnos del grupo de Avanzado I (nocturno)

1. **Participante: SARAH** (2 versiones) \_\_\_\_\_

DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: “Atirei o pau no gato”

Compositor(es): desconocido

Intérprete: Música popular

Año/ época:

Público a que va dirigida: Niños

<b>Versión Original en L1: “Atirei o pau no gato”</b>	<b>TRADUCCIÓN LITERAL (1º versión) Nuevo Título: “Eché el palo en el gato”</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atirei o pau no gato to</li> <li>2. Mas o gato to</li> <li>3. Não morreu “rreu” “rreu”</li> <li>4. Dona Chica ca ca</li> <li>5. Adimirou-se se</li> <li>6. Do berro</li> <li>7. Do berro que o gato deu</li> <li>8. Miau!</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eché el palo en el gato to</li> <li>2. Pero el gato to</li> <li>3. No murió “rió” “rió”</li> <li>4. Doña Pancha cha cha</li> <li>5. Admiróse “se”</li> <li>6. Del berreo</li> <li>7. Del berreo que el gato dio</li> <li>8. ¡Miau!</li> </ol>
<p><b>TRADUCCIÓN MUSICAL (2º versión)</b> Nuevo Título: “Eché el palo en el gato”</p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eché el palo en el gato to</li> <li>2. Pero el gato to</li> <li>3. No murió “rió” “rió”</li> <li>4. Doña Pancha, “cha” “cha”</li> <li>5. Admiróse “se”</li> <li>6. Del berreo</li> <li>7. Del berreo que el gato dio</li> <li>8. ¡Miau!</li> </ol>	

**COMENTARIO:**

Para esta alumna la traducción literal y la traducción musical son exactamente iguales hipotéticamente por dos motivos:

1. Quizás no haya sabido distinguir los dos tipos de versión.
2. Según su concepción, la traducción literal que ha hecho puede ser cantada.

No obstante, también ha incurrido en algunas faltas como “Admiróse, se” en lugar de “Se admiró, ró, ró”.

Por ser una canción con pocos versos e infantil, parece ser más fácil. No obstante, por el hecho de parecer ser más fácil no le quita importancia.

**2. Participante: BELLA (2 versiones)**

DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: “Super Fantástico”

Compositor(es): A Turma do Balão Mágico (Enrique y Ana)

Intérprete: A Turma do Balão Mágico

Año/ época:

Público a que va dirigido: Niños

<b>VERSIÓN ORIGINAL EN L1</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Super Fantástico Amigo / Que bom estar contigo / No nosso balão</li> <li>2. Vamos voar novamente / Cantar alegremente / Mais uma canção</li> <li>3. Tantas crianças já sabem / Que todas elas cabem / No nosso balão</li> <li>4. Até quem tem mais idade / Mas tem felicidade / No seu coração</li> <li>5.</li> <li>6. Sou Feliz, por isso estou Aqui / Também quero viajar nesse balão</li> <li>7. Super Fantástico No Balão Mágico / O mundo fica bem mais divertido</li> <li>8. Sou feliz, por isso estou aqui / Também Quero viajar nesse balão</li> <li>9.</li> <li>10. Superfantásticamente / As Músicas são asas da Imaginação</li> <li>11. É como a Flor e a semente / cantar que faz a gente / viver a emoção</li> <li>12. Vamos fazer a cidade / virar felicidade / com nossa canção</li> <li>13. Vamos fazer essa gente / voar alegremente / No nosso balão</li> <li>14.</li> <li>15. Sou feliz por isso estou aqui / também quero viajar nesse balão</li> <li>16. Super fantástico / No Balão Mágico / O mundo fica bem mais divertido</li> </ol>
<b>TRADUCCIÓN LITERAL (1ª Versión)</b> <b>Nuevo título: “Super Fantástico”</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Super Fantástico amigo / que bueno estar contigo en lo nuestro balón</li> <li>2. Vamos volar novamente / cantar alegriamente / Mais una canción</li> <li>3. Tantos niños ya saben / Que todas ellos caben / en lo nuestro balón</li> <li>4. Hasta quien tiene más edad / Pero tiene felicidad / en el su corazón</li> <li>5. -</li> <li>6. Soy dichoso, por esto estou aquí / también quiero viajar en ése balón</li> <li>7. Super fantástico / en lo Balón Mágico / El Mundo queda bien más divertido</li> <li>8. Soy dichoso, por estou aquí / también quiero viajar en ése balón</li> <li>9. -</li> <li>10. Superfantásticamente / Las canciones son alas de la imaginación</li> <li>11. Y comó la flor y la semilla / cantar qué hace la gente / vivir la emoción</li> <li>12. Vamos hacer la ciudad /virar felicidad / con nuestra canción</li> <li>13. Vamos hacer esa gente /Volar alegriamente / En lo nuestro balón</li> <li>14. -</li> <li>15. Soy dichoso, por esto estoy aquí / También quiero viajar en ése balón</li> <li>16. Super fantástico / En lo Balón Mágico / El Mundo queda bien más divertido</li> </ol>
<b>TRADUCCIÓN MUSICAL (2ª versión)</b> <b>Nuevo título: “Super Fantástico”</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Super Fantástico amigo / que bueno estar contigo en lo nuestro balón</li> <li>2. Vamos volar novamente / cantar alegriamente / <b>Más</b> una canción</li> </ol>

3. Tantos **chiquitos** ya saben / Que todas ellas caben / en lo nuestro balón
4. Hasta quien tiene más edad / Pero tiene felicidad / en el su corazón
5. -
6. Soy **feliz**, por esto estou aquí / también quiero viajar en ése balón
7. Super fantástico / en lo Balón Mágico / El Mundo queda bien más divertido
8. Soy feliz, por estou aquí / también quiero viajar en ése balón
9. -
10. Superfantásticamente / Las canciones **don** alas de la imaginación
11. Y **comó** flor y la semilla / cantar qué hace la gente / vivir la emoción
12. Vamos hacer la ciudad /virar felicidad / con nuestra canción
13. Vamos hacer esa gente /Volar alegriente / En lo nuestro balón
14. -
15. Soy feliz, por esto estoy aquí / También quiero viajar en ése balón
16. Super fantástico / En lo Balón Mágico / El Mundo queda bien más divertido

### COMENTARIO:

En este caso, la traducción literal y la musical son prácticamente las mismas, la única diferencia es que para la traducción musical ha cambiado la palabra “niños” por “chiquitos” y la palabra “dichoso” por “feliz”, lo demás sigue prácticamente igual con pocas variaciones que son los errores de ortografía “cómo” por “como”, “don” por “son” y “Mais” por “más”, “balón” por “globo” y “en lo nuestro balón” por “en nuestro globo”.

Además, ya existe la versión en español de esta canción que en realidad es la versión oficial de “Superfantástico” interpretada originalmente por “Enrique y Ana” y que fue expuesta como ejemplo de versión durante las clases.

Por fin, esta versión propuesta por Bella resultó mucho más fiel a la versión brasileña oficial, grabada por “A Turma do Balão Mágico” que en realidad representa una Nueva Letra completamente original.

### 3. Participante: EDUARDA (2 versiones) \_\_\_\_\_

#### DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: “Na sua estante”

Compositor(es): Pitty

Intérprete(s): Pitty

Año/época: 2006

Público a que va dirigido: Adolescentes

<p><b>VERSÃO ORIGINAL EN L1</b> <b>Título: “Na sua estante”</b></p>	<p><b>TRADUCCIÓN LITERAL (1ª versión)</b> <b>Nuevo título: “En tu biblioteca”</b></p>
<p>1. Te vejo errando e isso não é pecado, 2. Exceto quando faz outra pessoa sangrar 3. Te vejo sonhando e isso dá medo 4. Perdido num mundo que não dá para entrar 5. Você está saindo da minha vida 6. E parece que vai demorar 7. Se não souber voltar ao menos mande notícias 8. Cê acha que eu sou louca 9. Mas tudo vai se encaixar 10. – 11. Tô aproveitando cada segundo 12. Antes que isso aqui vire uma tragedia 13. – 14. E não adianta nem me procurar 15. Em outros timbres, outros risos 16. Eu estava aqui o tempo todo 17. Só você não viu 18. – 19. E não adianta nem me procurar 20. Em outros timbres, outros risos 21. Eu estava aqui o tempo todo 22. Só você não viu 23. – 24. Você tá sempre indo e vindo, tudo bem 25. Dessa vez eu já vesti minha armadura 26. E mesmo que nada funcione 27. Eu estarei de pé, de queixo erguido 28. Depois você me vê vermelha e acha graça 29. Mas eu não ficaria bem na sua estante 30. – 31. Tô aproveitando cada segundo 32. Antes que isso aqui vire uma tragedia 33. – 34. E não adianta nem me procurar 35. Em outros timbres, outros risos 36. Eu estava aqui o tempo todo 37. Só você não viu 38. – 39. E não adianta nem me procurar 40. Em outros timbres, outros risos 41. Eu estava aqui o tempo todo 42. Só você não viu 43. – 44. E não adianta nem me procurar 45. Em outros timbres, outros risos 46. Eu estava aqui o tempo todo 47. Só você não viu 48. – 49. Só por hoje não quero mais te ver 50. Só por hoje não vou tomar minha dose de você 51. Cansei de chorar feridas que não se fecham, não se curam 52. E essa abstinência uma hora vai passar</p>	<p>1. Veo que faltan y que no es pecado 2. Excepto cuando otra persona es la hemorragia 3. Veo que los sueños y que el temor es 4. Perdido en un mundo que no se le 5. Usted está fuera de mi vida 6. Y parece que se llevará a 7. Si no sabe, al menos, enviar noticias 8. Tu cree que estoy loco 9. Sin embargo, caben 10. - 11. Siempre yendo y viniendo, de todos los derechos 12. Esta vez puse mi armadura 13. - 14. E incluso si no funciona 15. Voy a estar de pie, construida en el mentón 16. Entonces usted ve rojo y no dude 17. Pero yo no sería así en tu biblioteca 18. - 19. Estoy disfrutando cada segundo 20. Antes de que este a su vez una tragedia 21. Y no no me buscan avanzar 22. En otros anillos, otras risas 23. Estuve aquí todo el tiempo 24. Sólo usted no vio 25. Sólo por hoy no quiero verte 26. Sólo por hoy no voy a tomar mi dosis de ti 27. Se cansaron de llorar heridas que no cierran, no cicatrizan 28. La abstinencia y que pasará de una hora.</p>

## 2ª. VERSIÓN – TRADUCCIÓN MUSICAL

Veo que este baile es divertido porque se pierde la brújula total. Te ver con pesar y estoy soñando, en pos de un sueño que no vale la pena

Estás siguiendo un camino y parece que no vuelve, entonces trate de aprender la danza, si usted piensa que yo sé tuve que aprender

Estoy tratando aquí de nuevo antes que me perca nuevamente y no intente desalentar-me, yo sigo hasta el fin. Insisto hasta conseguir

Siempre trata de desalentar-me, pero he aprendido a superar, e incluso si no aprendo, mismo así cada experiencia lástima

Vas a ver y me amá, más no voy a descargar

Sólo quiero aprender este baile por lo que me esforzaré hasta aprender. Cansé de medidas equivocadas y bares, una hora voy a aprender y verás.

### **COMENTARIO:**

En realidad, la primera versión no es una versión literal de la letra original sino una versión modificada con muchos matices diferentes dados por el alumno, incluso con muchas diferencias con relación al sentido de los versos, algunos versos incompletos como el 4 y el 8. Por ejemplo: “Veo que faltan y que no es pecado” en lugar de “Te veo equivocándote y que no es pecado”, “Veo que los sueños y que el temor es” en lugar de “Te veo soñando y esto da miedo”, “Perdido en un mundo que no se le”, en lugar de “Perdido en un mundo que no da para entrar”, “y parece que se llevará a” en lugar de “y parece que va a tardar”, “Sin embargo, caben” en lugar de “Pero todo se va a encajar”, “entonces usted ve rojo y no dude” en lugar de “Después me ves que me he puesto roja y te ríes”, “antes de que este a su vez una tragedia” en lugar de “esto aquí se vuelve una tragedia”.

En la versión musical el alumno no ha seguido el patrón de una canción con versos y estrofas sino que fue transcrita en prosa sin un motivo aparente. Además, la temática cambia totalmente (se habla de cómo aprender a bailar), así que tampoco su intento es hacer una Versión Musical sino una Nueva Letra en forma de parodia.



**4. Participante: CARLA** (2 versiones) \_\_\_\_\_

DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: “Um verso de Amor”

Compositor(es): Pamela

Intérprete(s): Pamela

Año/ época: -

Público a que va dirigido: Jóvenes/ Adultos

<b>VERSIÓN ORIGINAL EN L1</b>	<b>TRADUCCIÓN LITERAL (1ª versión)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Me lembro bem</li> <li>2. A primeira vez que te olhei</li> <li>3. Nos seus olhos eu encontrei, ternura e amor</li> <li>4. Como nunca vi igual</li> <li>5. No céu uma estrela então brilhou</li> <li>6. E eu escrevi um verso de amor</li> <li>7. Para o seu coração</li> <li>8. Meu amor é muito mais do que eu podia imaginar</li> <li>9. Agradeço a Deus, por poder te amar</li> <li>10. Se uma lágrima cair do meu olhar não leve a mal</li> <li>11. É o meu coração, querendo te encontrar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Me acuerdo bien</li> <li>2. La primera vez que miró</li> <li>3. En sus ojos he encontrado la ternura y el amor</li> <li>4. Como nunca había visto la igualdad</li> <li>5. En el cielo una estrella brilló</li> <li>6. He escrito un verso de amor</li> <li>7. A tu corazón</li> <li>8. Mi amor es mucho más de lo que podía imaginar</li> <li>9. Gracias a Dios, por poder amarte</li> <li>10. Si una lágrima caer de mis ojos no se hace cargo del mal</li> <li>11. Es mi corazón, que desea encontrarte</li> </ol>
<b>TRADUCCIÓN MUSICAL (2ª Versión)</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Me acuerdo bien</li> <li>2. La primera vez que mireite</li> <li>3. En sus ojos yo he encontrado la ternura y el amor</li> <li>4. Como nunca había visto</li> <li>5. En el cielo una estrella entonces brilló</li> <li>6. Y yo he escrito un verso de amor</li> <li>7. Para su corazón</li> <li>8. Mi amor es mucho más de lo que podía imaginar</li> <li>9. Gracias a Dios, por poder te amar</li> <li>10. Si una lágrima caer no se hace cargo del mal</li> <li>11. Es mi corazón, que desea encontrarte</li> </ol>	

**COMENTARIO:**

Comparando con la versión original, la primera versión es un intento de traducción literal o el intento de traducir con algunas faltas, por ejemplo, “miró” por “te miré”, “si una lágrima caer” en lugar de “si una lágrima cae”.

La segunda versión es muy fiel al original con tan solo unos pequeños cambios con relación a la traducción literal como “mireite” en lugar de “te miré”, “sus” en lugar

de “tus”, la añadidura de “entonces” en el verso 5 y de “y yo” en el verso 6, “poder te amar” en lugar de “poder amarte”, verso 9.

**5. Participante: JUAN** (2 canciones y 2 versiones) \_\_\_\_\_

**DATOS DE LA CANCIÓN**

Canción: “Cirandinha” / “O cravo e a Rosa”

Compositor(es): Desconocido

Intérprete(s): Folclórica

Año/época: -

Público a que va dirigido: Niños

<b>VERSIÓN ORIGINAL (L1)</b> <b>Título: “Cirandinha”</b>	<b>TRADUCCIÓN LITERAL</b> <b>Nuevo título: -</b>
1- Ciranda, Cirandinha 2 -Vamos todos cirandar, 3 -Vamos dar a meia volta, 4 -Volta e meia vamos dar.  5 -O anel que tu me destes 6 -Era vidro e se quebrou, 7 -O amor que tú me tinhas 8 -Era pouco e se acabou.	1 -Ciranda, “Cirandinha”, 2 -Vamos todos a “cirandar” 3 -Vamos a dar la media vuelta, 4 -Vuelta y media vamos a dar.  5 -El anillo que tú me has dado 6 -Era vidrio y se quebró 7 -El amor que tenías 8 -Era poco y se acabó.
<b>VERSIÓN ORIGINAL EN L1</b> <b>Título: “O cravo e a rosa”</b>	<b>TRADUCCIÓN LITERAL</b> <b>Nuevo título: El clavel y la rosa</b>
1. O cravo brigou com a rosa 2. debaixo de uma sacada, 3. o cravo ficou ferido 4. e a rosa despedazada 5. - 6. O cravo ficou doente 7. a rosa foi visitar 8. o cravo teve um desmaio 9. e a rosa pôs-se a chorar	1. El clavel peló con la rosa 2. abajo de una sacada, 3. el clavel salió herido 4. y la rosa despedazada, 5. - 6. El clavel se quedó enfermo 7. la rosa fue a visitarlo, 8. el clavel tuvo un desmayo 9. y la rosa se quedó a llorar.

**COMENTARIO:**

Juan ha elegido dos canciones infantiles del folclore brasileño muy conocidas. No obstante, solo ha hecho una versión para cada una que ha sido lo más fiel posible al original. En la canción “Ciranda, cirandinha”, por ser una canción sencilla, su versión ha resultado buena, excepto por la palabra “ciranda” y “cirandar” para las cuales no se encontró una traducción equivalente, por esto las ha puesto entre comillas.

La versión de “O cravo e a rosa” (“El clavel y la rosa”) es una versión muy fiel al original. Se ha equivocado en las palabras “sacada” (que no ha sido traducida) en lugar de “balcón” y “abajo” en lugar de “debajo”.

**6. Participante: FERNANDA** (2 versiones) \_\_\_\_\_

DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: “O cravo brigou com a Rosa”  
 Compositor(es): desconocido  
 Intérprete(s): Música popular/folclórica  
 Año/época: desconocido  
 Público a que va dirigido: Niños

<b>VERSIÓN ORIGINAL (L1)</b> <b>Título: “O cravo brigou com a rosa”</b>	<b>TRADUCCIÓN LITERAL</b> <b>Nuevo título: El clavo peleó con la rosa</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O cravo brigou com a rosa</li> <li>2. Debaixo de uma sacada</li> <li>3. O cravo ficou ferido</li> <li>4. E a rosa despedazada</li> <li>5. O cravo ficou doente</li> <li>6. A rosa foi visitar</li> <li>7. O cravo teve um desmaio</li> <li>8. A rosa pois se (sic) a chorar</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El clavo peleó con la rosa</li> <li>2. Debajo de un balcón</li> <li>3. El clavo se quedó ferido</li> <li>4. Y la rosa despedazada</li> <li>5. El clavo se quedó enfermo</li> <li>6. La rosa fue a visitarlo</li> <li>7. El clavo tuvo (<i>sic</i>) un desmayo</li> <li>8. La rosa se puso a llorar.</li> </ol>
<b>TRADUCCIÓN MUSICAL</b> <b>Nuevo Título: El clavo y la rosa</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El clavo peleó con la rosa</li> <li>2. Debajo de un balcón</li> <li>3. El clavo se herió (<i>sic</i>)</li> <li>4. Y la rosa despedazó</li> <li>5. El clavo se enfermó</li> <li>6. La rosa fue a visitarlo</li> <li>7. El clavo se enamoró</li> <li>8. Y la rosa lo aceptó</li> </ol>	

**COMENTARIO:**

Fernanda ha elegido la misma canción que Juan. No obstante, Fernanda ha hecho dos versiones para la canción: una traducción literal y otra musical. Y en su traducción literal ha sido muy fiel al original e incluso más acertada la traducción de palabras como “sacada” y “debaixo”. No obstante se equivocó en la versión de la palabra “cravo” que ha traducido para “clavo” en lugar de “clavel”. Hay que destacar que esta canción tiene pocos versos y que no son muy difíciles. Así que ha facilitado el trabajo del alumno.

Fernanda ha cambiado sólo el final de la canción que en su versión original tenía un fin “trágico” –el clavel se ha desmayado – y en su versión final ha tenido un final más feliz y romántico pues, “el clavel se enamora de la rosa”.

**7. Participante: DOLORES** (2 versiones) \_\_\_\_\_

DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: “O sapo não lava o pé”

Compositor(es):

Intérprete(s): Eliana, Xuxa

Año/ época:

Público a que va dirigido: Niños

<b>VERSIÓN ORIGINAL (L1)</b>	<b>TRADUCCIÓN LITERAL (1ª versión)</b> <b>Nuevo título: -</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O sapo não lava o pé</li> <li>2. Não lava porque não quer</li> <li>3. Ele mora lá na lagoa</li> <li>4. Não lava o pé porque não quer</li> <li>5. Mas que chulé!</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El sapo no se lava el pie</li> <li>2. No lava porque no quiere</li> <li>3. Él vive allí en la laguna</li> <li>4. No se lava el pie porque no quiere</li> <li>5. ¡Pero qué olor!</li> </ol>
<b>TRADUCCIÓN MUSICAL (2ª versión)</b> <b>Nuevo título: -</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La rana no le gusta bañarse</li> <li>2. No le gusta, no le gusta</li> <li>3. Ella vive en el estanque</li> <li>4. No le gusta bañarse, no le gusta</li> <li>5. ¡Pero qué olor!</li> </ol>	

**COMENTARIO:**

Dolores también ha elegido una canción del folclore brasileño, “O sapo não lava o pé” (*El sapo no se lava el pie*) también de fácil traducción excepto por la palabra “chulé” en portugués que se traduciría por *mal olor en los pies* en español. Su versión literal es que es muy fiel al original. En su versión musical que no se diferencia mucho de la traducción literal, Dolores ha cambiado el personaje de sapo a rana. Ha usado la repetición o paralelismo de la expresión “no le gusta” en el segundo verso y en el cuarto.

**8. Participante: FIONA** (1 versión) \_\_\_\_\_

DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: O Leãozinho

Compositor(es): Caetano Veloso

Intérprete: Caetano Veloso

Año/época: 1977

Público a que va dirigido: Niños

<b>VERSIÓN ORIGINAL EN L1</b> <b>Título Original: “O Leãozinho”</b>	<b>VERSIÓN PROPUESTA (L2)</b> <b>Nuevo Título: “Leoncito”</b>

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gosto muito de ter ver, Leãozinho</li> <li>2. Caminhando sob o sol</li> <li>3. Gosto muito de você Leãozinho</li> <li>4. Para desentristecer, Leãozinho</li> <li>5. O meu coração tão só</li> <li>6. Basta eu encontrar você</li> <li>7. No caminho</li> <li>8. Um filhote de leão, raio da manhã</li> <li>9. Arrastrando o meu olhar como ímã</li> <li>10. O meu coração é o sol, pai de toda cor.</li> <li>11. Quando ele lhe doura a pele ao léu</li> <li>12. Gosto de te ver ao sol, leãozinho</li> <li>13. De te ver entrar no mar</li> <li>14. Tua pele, tua luz, tua Juba</li> <li>15. Gosto de ficar ao sol, Leãozinho</li> <li>16. De molhar minha Juba</li> <li>17. De estar perto de você</li> <li>18. E entrar Numa...</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Me gusta mucho te ver, Leoncito</li> <li>2. Caminando bajo al sol</li> <li>3. Me gusta mucho usted leoncito</li> <li>4. No te quedes triste por</li> <li>5. Mi corazón tan solo</li> <li>6. Felicidad si te encuentro</li> <li>7. En camino</li> <li>8. Un cachorro de león, rayo de mañana</li> <li>9. Llevando mi mirada como imán</li> <li>10. Mi corazón es sol, base de toda color</li> <li>11. Cuando él _____</li> <li>12. Me gusta verte al sol, leoncito</li> <li>13. De verte adentrar en mar</li> <li>14. Tu piel, tu luz, tu melena</li> <li>15. Me gusta quedar al sol, leoncito</li> <li>16. De mojar mi melena</li> <li>17. De estar cerca de ti</li> <li>18. Y adentrar en una...</li> </ol>
---	--

### COMENTARIO:

A pesar de ser una canción dirigida a niños no necesariamente es una canción infantil. De todas maneras, no hubo trasposición de género en esta canción. Hay un error de gramática cuando dice “de toda color” en lugar de “de todo color”. Además, un error de colocación pronominal, por ejemplo, en lugar de decir “verte” dicen, “Te ver”. No obstante, en general, es una versión muy fiel al original. También el verso 11 (Quando ele lhe doura a pele ao léu)<sup>75</sup> se quedó sin traducción, lo que significaría: “Cuando él (sol) le dora la piel en cueros”.

### 9. Participante: LAZI (1 versión) \_\_\_\_\_

#### DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: “O primeiro olhar”

Compositor(es): Dalvimar Galo

Intérprete: Anjos de Resgate

Año/época: 2007

Público a que va dirigido: Adolescentes/jóvenes/Adultos

<b>VERSIÓN ORIGINAL EN L1</b>	<b>VERSIÓN PROPUESTA (L2)</b>
Título Original: “O primeiro olhar”	<b>Nuevo Título: “El primero mirar”  (“La primera mirada”)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quando nos trocamos</li> <li>2. o primeiro olhar</li> <li>3. O meu coração (pediu)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuando nos miramos</li> <li>2. por primera vez</li> <li>3. Mi corazón pidió</li> </ol>

<sup>75</sup> Aquí el autor hace un juego de palabras con la palabra “léu” o ao léu (en cueros) que suena como la palabra “Leo” (león – símbolo del zodiaco).

<p>4. para se apaixonar                      5. Igual ao sol que nasce                      6. e só pertence ao dia                      7. Quando nasci o meu amor                      8. Já te pertencia                      9. Se não existisses                      10. Eu te inventaria                      11. As estrelas se eu                      12. pudesse te daria                      13. Prometi a Deus                      14. que ao céu vou te levar                      15. E vou gritar pro mundo ouvir                      16. Que sempre te amei                      17. E vou te amar                      18. Foi no primeiro olhar que eu                      19. te consagrei o meu amor                      20. e nada vai nos separar                      21. na alegria o na dor                      22. O mundo não verá o                      23. nosso amor se acabar                      24. Logo no primeiro olhar                      25. Deus nos casou                      26. E escreveu seu nome                      27. e o meu no azul do céu                      28. Para sempre vou te amar</p>	<p>4. para se enamorar                      5. Como el sol que nace                      6. solo para el día                      7. Cuando naci mi amor                      8. Ya te pertenecía                      9. Si no existisses                      10. Yo te inventaría                      11. Las estrellas si                      12. pudiera te daría                      13. Prometi a Dios                      14. que al cielo te voy a levar                      15. Y vou gritar para el mundo oír                      16. Siempre te amé                      17. Y vou amar                      18. Fue en el primer mirar                      19. que te consagré mi amor                      20. Nada va a nos desunir                      21. en la alegría o en la dolor                      22. El mundo no mirará                      23. Nuestro amor se terminar                      24. Luego en primer mirar                      25. Dios nos unió                      26. Y escribió su nombre                      27. Y el mío en el azul del cielo                      28. Siempre te voy amar.</p>
--	---

### COMENTARIO:

En esta canción encontramos bastantes más errores gramaticales que en las demás, de errores como “Y vou amar” en lugar de “Y voy a amarte”, “Fue en el primer mirar” en lugar de “Fue en la primera mirada”, “Nada va a nos desunir”, en lugar de “Nada va a desunirnos”, “en la alegría o en el dolor”, en lugar de “en la alegría y en el dolor”, además; “Nuestro amor se terminar” en lugar de “Que nuestro amor se acabe”, “siempre te voy amar”, para “Para siempre te voy a amar” han intentado hacer una versión modificada” cambiando algunas cosas como “Deus nos casó” por “Dios nos unió”.

### 10. Participante: RODOLFO (1 versión) \_\_\_\_\_

#### DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: “Miss you love”  
 Compositor(es): Daniel Johns  
 Intérprete: Silverchair  
 Año/época: 1999  
 Público a que va dirigido: Adultos

<b>VERSIÓN ORIGINAL EN L1</b> <b>Título Original: Miss you love</b>	<b>VERSIÓN PROPUESTA (L2)</b> <b>Nuevo Título: -</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Millionaire say got a big shot deal</li> <li>2. And throw it all away</li> <li>3. But but, I'm not too sure how</li> <li>4. I'm supposed to feel</li> <li>5. Or what I'm supposed to say</li> <li>6. But, I'm not, hot sure,</li> <li>7. Not too sure how it feels</li> <li>8. To handle every day</li> <li>9. And I miss you love</li> <li>10. Make room for the pray</li> <li>11. Cause I'm coming in with what</li> <li>12. I wanna say</li> <li>13. But, it's gonna hurt</li> <li>14. And I love the pain</li> <li>15. A breeding ground for hate</li> <li>16. But... I'm not, not sure</li> <li>17. Not too sure how it feels</li> <li>18. To handle every day</li> <li>19. Like the one that just passed</li> <li>20. in the crowds of all people</li> <li>21. Remember today, I've no respect for you</li> <li>22. and I miss you love</li> <li>23. I love the way you love</li> <li>24. But I hate the way I'm supposed to</li> <li>25. love you back and</li> <li>26. It's just part of the teen</li> <li>27. Teenage _____ brigade and...</li> <li>28. I'm not, not sure</li> <li>29. Not too sure how it feels</li> <li>30. To handle every day</li> <li>31. Like the one that just passed in the</li> <li>32. Crowds of all the people.</li> <li>33. Remember today, I've no respect for you</li> <li>34. And I miss you love</li> <li>35. And I miss you love</li> <li>36. Remember today, I've no respecto for you</li> <li>37. And I miss you love</li> <li>38. And I miss you love</li> <li>39. I love the way you love</li> <li>40. But I hate the way I'm supposed to</li> <li>41. love you back</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los millonarios dicen si tienen un buen trato</li> <li>2. Y déjalo pasar</li> <li>3. Pero no, estoy muy seguro de cómo</li> <li>4. Me debería decir</li> <li>5. O lo que debería decir</li> <li>6. Pero no, no estoy seguro</li> <li>7. No estoy seguro de cómo te sientes</li> <li>8. Pasar así cada día</li> <li>9. Y te extraño, amor</li> <li>10. Hagan lugar para la oración</li> <li>11. Porque estoy entrando</li> <li>12. Con lo que quiero decir</li> <li>13. Pero va a doler</li> <li>14. Y amo el dolor</li> <li>15. Un naciente suelo para odiar, pero...</li> <li>16. No estoy, no estoy seguro</li> <li>17. De cómo me debería sentir</li> <li>18. Pasando así cada día</li> <li>19. como el que acaba de passar</li> <li>20. En el medio de toda la gente</li> <li>21. Recuerdo que hoy, no tengo respeto por ti</li> <li>22. Y te extraño amor</li> <li>23. Amo la manera en que amas</li> <li>24. Pero odio la manera en la que</li> <li>25. Supone que te ame para compensar</li> <li>26. Es tan solo un capricho</li> <li>27. Parte de la brigada adolescente y,</li> <li>28. No estoy, no estoy seguro</li> <li>29. No estoy muy seguro de cómo te sientes</li> <li>30. Pasar todos los días así</li> <li>31. Como el que acaba de pasar</li> <li>32. En medio de toda la gente</li> <li>33. Recuerda que hoy, no tengo respeto por ti</li> <li>34. Y te extraño amor</li> <li>35. Y te extraño amor</li> <li>36. Recuerda que hoy, no tengo respeto por ti</li> <li>37. Y te extraño amor</li> <li>38. Y te extraño amor</li> <li>39. Amo la manera que amas</li> <li>40. Pero odio la manera, que supones</li> <li>41. que te ame para compensar</li> </ol>

### COMENTARIO:

Lo que ha hecho ese alumno fue plagiar una versión que ya existe en español expuesta en *Internet*, haciéndola suya. Además, ha tomado como base una canción originalmente en inglés “Miss you love” y no una versión original en español como era la propuesta original.

INFORMANTES	TRAD. LITERAL	TRAD. MUSICAL	VERSIÓN MODIFICADA	NUEVA LETRA	TRASPOSICIÓN DE GÉNERO
SARAH	X	X			
BELLA	X	X			
EDUARDA	X			X	
CARLA	X	X			
JUAN	X	X			
FERNANDA	X	X			
DOLORES	X	X			
FIONA	X				
LAZI	X				
RODOLFO	X				

**Cuadro 35:** Tipos de traducciones elegidas por los alumnos de Avanzado I (nocturno)

### COMENTARIO GLOBAL VALORATIVO:

Conforme la tarea solicitada para este grupo, los alumnos tenían que hacer dos versiones: una traducción literal y una versión a su elección (o Versión Musical, Versión Modificada, Nueva Letra o Trasposición de Género) y la mayoría ha elegido hacer una Traducción Musical que tampoco se diferencia mucho de la Traducción Literal excepto por Eduarda que ha compuesto una Nueva Letra. Consideramos que sería interesante que hubieran elegido también otro tipo de versión como una Nueva Letra o hasta una Trasposición de Género pues sólo así podríamos comprobar la creatividad del grupo o los sentimientos que la melodía de la canción elegida pudiera despertar en sus versos.

En la segunda versión de la canción “Na sua estante” Eduarda no ha seguido la estructura de los versos de una canción sino que la ha compuesto en prosa, además ha cambiado totalmente el tema por lo que la clasificamos como una Nueva Letra o parodia.

Algo muy común en estas versiones hechas por los alumnos es el hecho de que muchos de los versos de la versión original no se correspondían en la Nueva Versión; es decir, que los alumnos en general no obedecían a este criterio.

También fue muy frecuente el caso de que cuando el alumno sólo sabe traducir determinado verso lo dejaba en blanco como ocurrió con Fiona con el verso “Quando ele lhe doura a pele al léu” (Cuando él le dora la piel en cueros).



#### 4.1.1.2.3 Preguntas de reflexión -POSTACTIVIDAD

A) *¿Has buscado ser más fiel al original o escuchaste la voz de tu corazón en la creación de la nueva versión?*

1) Respuestas del primer grupo de Avanzado I (C1) (nocturno)

**Bella:** "Ser más fiel al original"

**Eduarda:** "Los dos, pero he buscado oír la voz de mi corazón con más frecuencia sin perder el tono"

**Carla:** "He tenido ser lo más fiel al original"

**Fernanda:** "Busqué ser más fiel al original, fiel a su ritmo"

**Juan:** "Ser más fiel al original"

**Sarah:** "Busqué ser más fiel"

**Dolores:** "Yo he buscado ser fiel al original"

**Fiona:** "Más o menos, tube (*sic*) que hacer una adaptación de algunas palabras para rimar"

**Lazi:** "Los dos, porque la canción es muy ligada a mi corazón"

**Rodolfo:** "En verdad, muchas palabras no se cayó muy bien en algunos momentos, entonces yo las puse según el contexto"

#### COMENTARIOS:

La mayoría de este grupo ha intentado ser lo más fiel posible al original. Sólo Eduarda ha dicho que, que ha buscado tanto oír la voz de su corazón sin perder el tono. Fiona ha dicho que no ha sido tan fiel pues ella tuvo que hacer una adaptación de algunas palabras para rimar –este era el objetivo de la actividad: que los alumnos tuvieran que buscar ser fieles al original, pero al mismo tiempo hacer pequeñas adaptaciones para poder rimar. Lazi ha dicho que ha buscado tanto ser fiel al original como seguir la voz de su corazón pues “la canción está muy ligada a su corazón”, es decir, esta ha cumplido uno de los objetivos de la actividad que es la identificación del estudiante con el tema a ser estudiado/traducido: su canción preferida.

B) *¿Te has preocupado con la cuestión de las rimas? ¿Te resultó complicado?*

1) Respuestas del primer grupo de Avanzado I (C1) (nocturno)

**Bella:** "No mucho, porque no hay muchas cosas distintas"

**Eduarda:** "Me preocupé pero (no) me resultó tan complicado, solo un poquito"

**Carla:** "Sí, fue lo que más me he preocupado. Me resultó un poco complicado"

**Fernanda:** "Sí, en algunas partes fue más difícil rimar que en otras"

**Juan:** "No mucho"

**Sarah:** " Sí, me he preocupado. No, la música es fácil"

**Dolores:** "Sí, sí, es muy difícil hacer rimas"

**Fiona:** "Sí, las rimas son difíciles cuando no se encuentra el mismo sonido de la canción original"

**Lazi:** "Me preocupé sí, pero no fue complicado"

**Rodolfo:** "Esta canción es muy complicada rimar, incluso no hay muchas rimas en la canción original. Así yo mantuve sin rimas la versión".

### COMENTARIOS:

La mayoría considera que la traducción o versión rimada es mucho más difícil. No obstante, muchas veces es imprescindible para que la versión sea "cantable" y que suene bien. Por otro lado si la canción no presenta rimas (versos blancos) esto no constituye una preocupación.

#### C) *¿Después de versionada resulta fácil cantarla?*

##### 1) Respuestas del primer grupo de Avanzado I (C1) (nocturno)

**Bella:** "Más o menos"  
**Eduarda:** "Sí"  
**Carla:** "Más o menos"  
**Fernanda:** "Sí"  
**Juan:** "Más o menos"  
**Sarah:** "Sí"  
**Dolores:** "Más o menos"  
**Fiona:** "Más o menos"  
**Lazi:** Sí"  
**Rodolfo:** "No"

### COMENTARIOS:

El 50% de este grupo ha dicho que le ha resultado "más o menos" fácil cantar sus canciones después de versionadas. Es decir, reconocen que el resultado no es perfecto y que esta versión tendría que pasar por una revisión o por lo menos por adaptaciones o corrección de la métrica o de la prosodia musical. El 40% ha dicho que sí, que le ha resultado fácil. Que no tuvieron problemas para cantarla. En otras palabras, hay más sílabas que notas o viceversa o las rimas no son perfectas sino aproximadas o que hay demasiada interferencia de la L1 del hablante, tanto que intentaron muchas veces forzar la versión para poder cuadrar.

#### D) *¿Has usado diccionarios, Internet u otros recursos?*

##### 1) Respuestas del primer grupo de Avanzado I (C1) (nocturno)

**Bella:** "Solamente diccionarios"  
**Eduarda:** "He usado la internet para ayudarme con vocabulario"  
**Carla:** "Sí, internet y diccionario"  
**Fernanda:** "Yo usé diccionarios vía internet"  
**Juan:** "Sí, diccionarios"

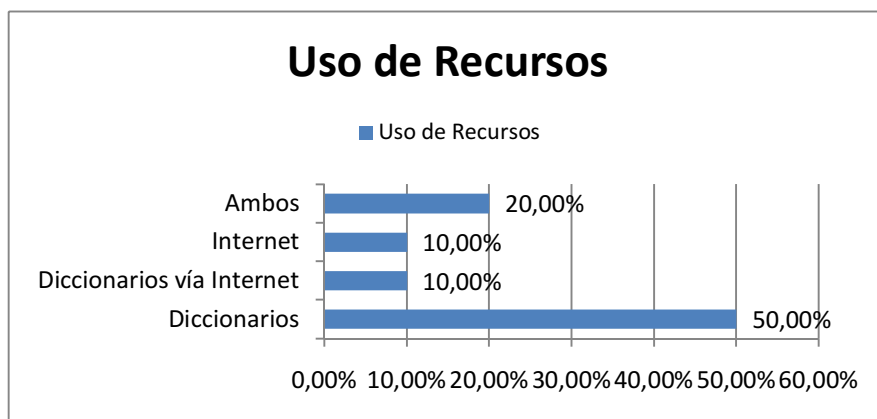
**Sarah:** "Sí, diccionario"

**Dolores:** "Sí, internet"

**Fiona:** "Sí, diccionario"

**Lazi:** "Sólo diccionario"

**Rodolfo:** "Yo he usado tanto diccionarios como Internet"



**Gráfico 13: Uso de recursos**

#### **COMENTARIO:**

Todos absolutamente han utilizado recursos para la confección de sus versiones, sean diccionario, *Internet* u otros. Cuando el alumno dice "usé diccionarios" no se sabe con certeza si fueron diccionarios impresos, en CD o virtuales porque el investigador les había indicado la página *web* de la Real Academia Española ([www.rae.es](http://www.rae.es)) por si tuvieran alguna duda que no encontraran en otro diccionario. Por otro lado, uno confiesa que los diccionarios utilizados fueron vía *Internet*.

*E) ¿Has solicitado la ayuda del profesor y de los compañeros?*

**Bella:** "No, he hecho todo sola"

**Eduarda:** "No, pues (no) he tenido tiempo para verlos, entonces he trabajado sola"

**Carla:** "No"

**Fernanda:** "No"

**Juan:** "No"

**Sarah:** "No"

**Dolores:** "No"

**Fiona:** "No"

**Lazi:** "Sí, de una compañera"

**Rodolfo:** "No"

#### **COMENTARIO:**

Por estas respuestas también se puede deducir el alto potencial de autonomía de este grupo (el 90% no han solicitado la ayuda de nadie). El hecho de no solicitar la ayuda de nadie todavía tiene más mérito pues indica que el alumno ha sido capaz de por

intentar hacer una versión de una canción y que no están tan preocupados con la calificación sino con el trabajo bien hecho.

También se puede deducir que esta actividad no es tan "desafiante" como ellos mismos dijeron pues la mayoría la hizo solos y no tuvieron el ímpetu de buscar ayuda supuestamente, claro. Más bien es una actividad que requiere mucho esfuerzo intelectual y gran porcentaje de creatividad lo que no significa que sea un desafío, sino que es una actividad que les exige un mayor esfuerzo.

*F) ¿Has observado la prosodia de la canción?*

1) Respuestas del primer grupo de Avanzado I (C1) (nocturno)

**Bella:** "No"

**Eduarda:** "Yo ao menos intenté"

**Carla:** "Sí"

**Fernanda:** "Sí, tanto que en algunos momentos fue muy difícil hacer la "traducción"

**Juan:** (NO HA CONTESTADO)

**Sarah:** (NO HA CONTESTADO)

**Dolores:** "No"

**Fiona:** "Más o menos"

**Lazi:** "Más o menos"

**Rodolfo:** "No, especialmente en esta canción esta observación es muy difícil, pues la entonación y el ritmo del inglés son muy distintos de la lengua española"

#### **COMENTARIO:**

Según el diccionario de la Real Academia Española la palabra prosodia significa: "Estudio de los rasgos fónicos que afectan a la métrica, especialmente de los acentos y de la cantidad." No se sabe al cierto si los alumnos sabían realmente lo que es prosodia. Tres alumnos han dicho que "no". Dos alumnos han dicho que "más o menos" y sólo un alumno ha dicho que "sí". Dos alumnos no han contestado. Rodolfo ha dicho que "no" especialmente en esta canción esta observación es muy difícil, pues la entonación y el ritmo del inglés son muy distintos de la lengua española. También consideramos pertinente esta pregunta si el alumno pretende que su canción sea cantable.

*G) ¿Sabes si esta canción tiene alguna versión oficial al español?*

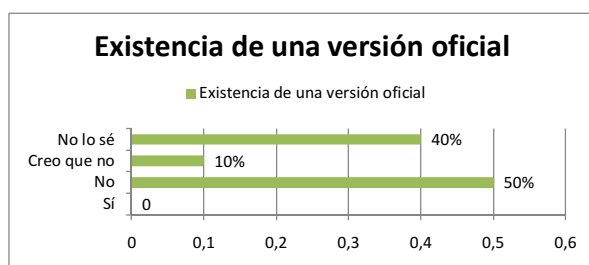
1) Respuestas del primer grupo de Avanzado I (C1) (nocturno)

**Bella:** "No lo sé"

**Eduarda:** "No lo sé"

**Carla:** "Yo creo que no"

**Fernanda:** "No"  
**Juan:** "No"  
**Sarah:** "No lo sé"  
**Dolores:** "No"  
**Fiona:** "No sé"  
**Lazi:** "No"  
**Rodolfo:** "No hay"



**Gráfico 14: Existencia de una versión oficial**

#### **COMENTARIO:**

Este grupo está dividido entre los que no saben si hay una versión oficial (40%) y los que saben que no hay (50%). Así concluimos que no todos investigaron en Internet para saber si hay o no una versión oficial.

Consideramos que no hay nada malo en investigar si hay una versión oficial de una canción en *Internet*, pues este hecho incluso puede inspirarle en el proceso de versión/traducción, lo malo sería decir que no sabe, luego apoderarse de esta versión como si fuera suya –este es el gran error-.

#### *H) ¿Qué te ha parecido la actividad? ¿Por qué?*

**Bella:** "Diferente. Porque nunca he tenido una actividad así. Eres la primera vez. Entonces para mí fue muy diferente"

**Eduarda:** "Desafiante. Me llevó a despertar minha criatividade"

**Carla:** "Desafiante. Porque tuve que me dedicar"

**Fernanda:** "Diferente. Pues a nadie tiene una iniciativa distinta como esta"

**Juan:** "Desafiante. Porque es algo nuevo que hacer"

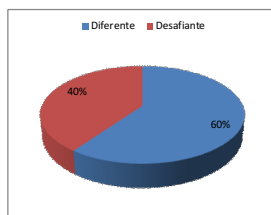
**Sarah:** "Diferente. Me iso salir del tradicional libro y gramática, haciendo con que la actividad fuera más desafiante que las demás hechas en clase. Por todo eso creo que es muy diferente"

**Dolores:** "Diferente. Porque llevo 4 años estudiando español y nunca me pedieron que hiciera la traducción de una canción en portugués. Es muy diferente crear una nueva versión en otra lengua"

**Fiona:** "Desafiante. Porque traducir una canción resulta muy difícil cuando nunca has hecho, además es coger una canción que te guste y que sepas versionar"

**Lazi:** "Diferente. Porque aun no tenía hecho nada parecido"

**Rodolfo:** "Diferente. La propuesta de esta actividad es muy buena. Resulta que por poca experiencia yo tuve dificultad de ‘parecer’ bien la traducción, pues no es lo mismo que traducir textos".



**Gráfico 15: Opiniones sobre la actividad**

**COMENTARIO:**

Las respuestas de este grupo se dividen entre “diferente” y desafiante”. No obstante, nadie ha apuntado la actividad como “aburrida”. Si han apuntado la actividad como “diferente” es porque no están acostumbrados a actividades de este estilo, por el mismo motivo también la han considerado como desafiante por la falta de experiencia y por lo innovadora que es. Les hizo huir un poco del tradicional manual y gramática para estudiar la lengua de manera diferente, innovadora. Por otro lado, reconocen que la propuesta es muy buena a pesar de que les ha costado trabajo hacerla. Eduarda ha dicho que a pesar de desafiante, la actividad le hizo “despertar su creatividad” – de esta manera llegamos a la conclusión de que la actividad ha logrado uno de sus objetivos—. Además es una manera innovadora de ver la traducción: con canciones. También abogamos por la eficacia de los desafíos pues consideramos que con un desafío uno puede aprender mucho además de crecer tanto intelectualmente como emocionalmente.

*1) Críticas, aportaciones o sugerencias para esta actividad:*

**Bella:** "No. Me ha gustado mucho"

**Eduarda:** "Me encantó hacerla, creo que sea una buena forma de estudiar español y mejorar el vocabulario"

**Carla:** "No"

**Fernanda:** "Fue muy buena, pero la actividad es un poco ‘trabalhosa’ (cuesta un poco)"

**Juan:** (NO HA CONTESTADO)

**Sarah:** "No las tengo"

**Dolores:** "Que el resultado de esta investigación sea presentado a los participantes"

**Fiona:** "En [el] primer día podría ser una canción más fácil, una música instrumental pero que toque nuestro corazón aún más"

**Lazi:** "Ninguna"

**Rodolfo:** "Yo elegí esta canción, pues a mí me encanta, pero para versionarla fue difícilísimo. Si yo fuera elegir una canción para versionar tendría que buscar una canción más adecuada. Entonces,

es muy importante elegir una canción que a uno le guste y no sea tan difícil para versionar, pero sé que esto no es muy fácil de alcanzar".

**COMENTARIO:**

La mayoría no tiene ninguna crítica o aportación a esta actividad sino que le ha gustado mucho hacerla a pesar de reconocer que la actividad les ha costado un poco de trabajo. Dolores ha sugerido que el resultado de la investigación fuera presentado a los participantes. Fiona ha sugerido que en la actividad de calentamiento se utilizara otro tipo de música también instrumental pero de carácter más sentimental.

**COMENTARIO GLOBAL VALORATIVO:**

En este apartado que trata del análisis y reflexión sobre sus propias producciones tenemos algunos puntos emergentes de sus respuestas y que merecen ser destacados. La mayoría ha buscado ser lo más fiel posible a la letra original, evitando así versiones como la “Nueva Letra” o “Trasposición de Género” que para nuestros propósitos de analizar el componente afectivo serían más interesantes pues evaluaríamos el potencial creador y emocional de cada uno. Pocos fueron los que han afirmado que cambiaron algunos versos en función de las rimas, otra parte, la mitad de este grupo considera que la canción les ha servido pues resulta fácil cantarla. Al utilizar recursos para la confección de sus versiones, demuestran interés por la actividad, por hacer algo que realmente tenga sentido, no sólo por cumplir una tarea. Este grupo presenta un alto potencial de autonomía pues no ha solicitado voluntariamente ayuda ni del docente ni de nadie. Por considerar la actividad diferente y desafiante ninguno la ha apuntado como aburrida en un principio. Han variado los estímulos al huir del tradicional libro didáctico y del estudio de la gramática al trabajar con algo que les ha parecido distinto. Así, han despertado la creatividad al enfrentarse con una situación desafiadora. Por no presentar ninguna crítica, solo aportaciones para la mejora de la propuesta, consideramos que les ha parecido la propuesta buena e interesante y el hecho de desafiarles les ha motivado.

## 4.1.2 Propuesta implementada con el grupo de Avanzado I (vespertino)

### ACTIVIDAD: “LA MÁQUINA DEL TIEMPO”

#### 4.1.2.1 Ficha de evaluación de la actividad

La Ficha de evaluación de la actividad aplicada para este grupo es la misma que fue aplicada al grupo de Avanzado I (C1) (nocturno) con las mismas preguntas y división en: 1- Preguntas de calentamiento

2-Temas seleccionados y versiones propuestas

3-Preguntas de reflexión

#### 4.1.2.1 Preguntas de calentamiento – Preactividad

##### 1. ¿Por qué me gusta tanto este tema?

**Marta:** "Porque recuerdo mi niñez" (Canción elegida: "Tão seu"/ "Soy tuyo")

**Duda:** "Porque es una canción que es muy importante cuando yo era una niña" (Canción elegida: "Ilariê")

**Nayere:** "Es el tema que marcó mi vida espiritual" (Canción elegida: "Eu nasci de novo"/ "Yo nací de nuevo")

**Renata:** "Porque me recuerda un momento de mi vida, que intento olvidar de una persona" (Canción elegida: "Borboletas"/"Mariposas")

**Maradona:** "Este tema me gusta mucho pues es la primera música que tengo lembranza que he oído." (Canción elegida: "Me leva"/ "Llévame")

**Xavier:** "El ritmo de la canción me gusta mucho" (Canción elegida: "Dois olhos negros"/"Dos ojos negros")

**Jorge Aran:** "Porque hace parte de mi historia" (Canción elegida: "Atirei o pau no gato"/"Le tiré el palo al gato")

**Angelina Venegas:** "Porqué me recuerda el pasado" (Canción elegida: "Por enquanto"/ "En cuanto")

**Aviador:** "Porque es algo de mucha espiritualidad y una buena música" (Canción elegida: "Espírito de vida"/ "Espíritu de vida")

**Vanda:** "Pues habla de cosas buenas de aprovechar la vida" (Canción elegida: “Tempos Modernos” )

**Fernando Torres:** "Porque es una canción bella y tranquila" (Canción elegida: "Como uma onda no mar"/ "Como una onda en el mar")

**Graziela:** "Me ensina (*sic*) a aprender la lengua extranjera de otra forma". (Canción elegida: "Ciumes do tamanho do Planeta Terra/ Celos del tamaño de la Tierra")

**Lula:** "Porque yo me recuerdo de cuando era más joven". (Canción elegida: "Primeiro erro"/ "Primer error")



## COMENTARIO:

Al proponer que reflexionaran de forma más profunda sobre el porqué de la elección de determinado tema, con esta intención queremos descubrir qué canción es la que más les gusta al principio. Para que luego, con un tema que les guste puedan automotivarse en el desarrollo de la actividad, pues se supone que la canción elegida es un tema realmente motivador para ellos y que haya marcado algún momento sus vidas en el tiempo. Por esto, debe ser ahí donde se sitúe la intersección entre emociones y cognición.

Al comentar sobre el porqué les gusta tanto este tema las respuestas son muy variadas. Si son canciones infantiles, dicen que les hace recordar su niñez, el pasado, su historia. Si la canción elegida es romántica/ pop, les hace acordarse de un gran amor, un enamoramiento, temas del corazón. Y si la canción elegida es religiosa, les remonta a su vida espiritual, a lo divino, etéreo, etc. Es decir, los motivos por los cuales han elegido determinada canción son variados, dependiendo de lo que les emocione más, o lo que les ha marcado su vida, sea espiritual, sentimental o pueril. O sea, la “buena música” (¿qué es una buena música?) es aquella que deja su huella no sólo en nuestros corazones, sino también en nuestras vidas.

La mayoría ha elegido una canción que ha marcado algún momento de sus vidas o que tiene un valor sentimental para ellos como Marta, Renata, Jorge Aram, Angelina Venegas y Lula. Otros eligieron la canción por el simple hecho de identificarse con ella como Bella (“me gustan las canciones de niños”) o Eduarda (“es un tema interesante (...) sentimental, trata del corazón”). Otros porque la canción les representa un valor de orden espiritual como en Nayere (“marcó mi vida espiritual”) o Aviador (“algo de mucha espiritualidad”) o simplemente porque les evoca sentimientos buenos, de felicidad como lo avalan Vanda (“aprovechar la vida”), Fernando Torres (“canción bella y tranquila”).

## 2. *¿Qué imagino cuando la recuerdo?*

**Marta:** "De los fines de semana con todos de mi familia juntos en el club"

**Duda:** "Imagino mi infancia"

**Nayere:** "Que fue un momento muy buen"

**Renata:** "Imaginé la situación cuando besé mi ex-novio"

**Maradona:** "Yo he imaginado toda época que era niño con unos cinco años junto con mi madre en el autobús"

**Xavier:** "Vida escolar"

**Jorge Aran:** "Yo en mi casa con mi biberón"

**Angelina Venegas:** "Imaginé que estaba en la escuela en la despedida de año con mis amigos"

**Aviador:** "Mi religión cristiana que hace volver al tiempo e imaginar el poder de Dios"  
**Vanda:** "El futuro"  
**Fernando Torres:** "Me viene un dibujo en la cabeza de una playa con un mar calmo todavía"  
**Graziela:** "Mis amigos, ellos que me mostraron la música"  
**Lula:** "Cuando me quería tornar independiente"

### COMENTARIO:

Al fomentar la imaginación, su inconsciente les lleva al pasado, las cosas que les marcaron o dejaron su huella en su memoria sentimental. Si la canción elegida es infantil, les hace recordar la escuela (Bella, Xavier), la familia unida (Marta), los amigos (Graziela), fiesta de despedida en la escuela (Angelina Venegas), escenas de la niñez en general (Maradona, Duda, Jorge Aram). Si el tema es romántico, les lleva a la imaginación, al beso, a personas que sufrieron por amor (Renata) etc. Si el tema es religioso, les evoca sentimientos de goce espiritual, de contemplación divina (Aviador), además de otros temas diversos como el futuro (Vanda) y paisajes (Rodolfo).

### 3. *¿Qué sentimientos me inspira?*

**Marta:** "Felicidad"  
**Duda:** "Sentimientos muy buenos y divertidos."  
**Nayere:** "Alegria y emoción"  
**Renata:** "De tentativa de esquecimientos sin esperanza, de otra persona."  
**Maradona:** "Sentimientos de alegría y paz"  
**Xavier:** "Añoranza y nostalgia"  
**Jorge Aran:** "Me extraña estos tiempos"  
**Angelina Venegas:** "Sentimiento de nostalgia"  
**Aviador:** "Fuerza, determinación tranquilidad y emoción"  
**Vanda:** "Libertad"  
**Fernando Torres:** "Sentimientos ningún, pero una sensación de calma y tranquilidad"  
**Graziela:** "Nostalgia de mis amigos"  
**Lula:** "Libertad"

### COMENTARIO:

En este grupo los sentimientos son buenos y divertidos, como alegría y felicidad tranquilidad (Aviador), paz (Maradona), confianza, amor, libertad (Vanda y Lula). No obstante, también sobresalen otros más profundos como la nostalgia y añoranza (Xavier, Graciela y Renata), que están muchas veces aliados a la tristeza o el "ser triste" opuesto al estado pasajero de "estar triste".

Hablando de sentimientos, la mayoría de los elegidos son buenos: felicidad, alegría, paz, vuelta al pasado, libertad, tranquilidad y sentimientos divertidos. Los únicos sentimientos que no se pueden considerar buenos serían la añoranza y nostalgia del pasado; no obstante, por otro lado, pueden estar relacionados con buenos recuerdos.

4. *¿Con qué época de mi vida la relaciono?*

**Marta:** "Con la niñez"

**Duda:** "Con mi infancia"

**Nayere:** "Relaciono a mi juventud"

**Renata:** "A menos de un año"

**Maradona:** "La infancia"

**Xavier:** "A mi adolescencia y mi bachillerato"

**Jorge Aran:** "Con quando era niño"

**Angelina Venegas:** "Era la época de la escuela, la escuela secundaria"

**Aviador:** "Mi niñez, cuando yo tenía más compromiso con mi religión"

**Vanda:** "Juventud"

**Fernando Torres:** "Con el actual momento, porque está siendo una época tranquila"

**Graziela:** "Es el año 2009, el comienzo del año"

**Lula:** "Adolescencia"

**COMENTARIO:**

La mayoría relaciona con un pasado remoto como la niñez, (Marta, Maradona, Jorge Aram, Aviador) y una minoría con el pasado reciente como la adolescencia y juventud (Eduarda, Nayere, Angelina Venegas, Vanda, Rodolfo), la secundaria (Xavier) o con la época actual (Fernando Torres, Renata, Graziela).

5. *¿De qué otros hechos relacionados a esta época me acuerdo?*

**Marta:** "De los juegos con mis amigos en la calle"

**Duda:** "Que yo brincaba mucho cuando escuchaba esta canción"

**Nayere:** "Mi primero semestre en la facultad"

**Renata:** "La época en que yo salía mucho y me divertía"

**Maradona:** "La copa del mundo"

**Xavier:** NO HA CONTESTADO

**Jorge Aran:** "Yo jugando con mi perro, viendo "Castelo Ratibum"

**Angelina Venegas:** "De todos de la nostalgia y de la amistad que sería para siempre"

**Aviador:** "A las reuniones con mi familia, mis amigos"

**Vanda:** "Los acontecimientos comunes de la juventud, el crecimiento"

**Fernando Torres:** NO HA CONTESTADO

**Graziela:** "De la convivencia de mis amigos"

**Lula:** "La enseñanza fundamental"

**COMENTARIO:**

Este grupo ha presentado un conjunto de respuestas más variado pues se remontan a otros ámbitos de la vida no sólo a la niñez. Los comentarios se remontan a recuerdos de escenas de la niñez como los amigos de la escuela (Graziela, Lula, Duda, Aviador) o de la iglesia juegos en la calle (Marta, Duda), programas de televisión y el primer semestre en la facultad, las mascotas (Jorge Aram), las reuniones familiares (Aviador), etc., también con eventos como el Mundial de Fútbol (Maradona), valores como la familia reunida (Aviador), etc.

6. *¿Te gustaría que fuera versionada?*

**Marta:** "Sí, porque es una canción muy bonita"

**Duda:** "Sí algunas partes pero no toda"

**Nayere:** "Sí, a mí me gustaría mucho."

**Renata:** "Solo para el español"

**Maradona:** "No"

**Xavier:** "Sí, caso fuese hecha por alguien con talento"

**Jorge Aran:** "No sé, nunca había pensado en esto"

**Angelina Venegas:** "Sí, para que todos conozcan la sensación que la canción expresa"

**Aviador:** "Sí. Es una música muy buena y con una letra única"

**Vanda:** "Sí"

**Fernando Torres:** "Seguramente, pero el propio cantante Lulu Santos ya que me gusta mucho su voz".

**Graziela:** "Sí, me gustaría mucho"

**Lula:** "No, porque se podría cambiar el sentido"

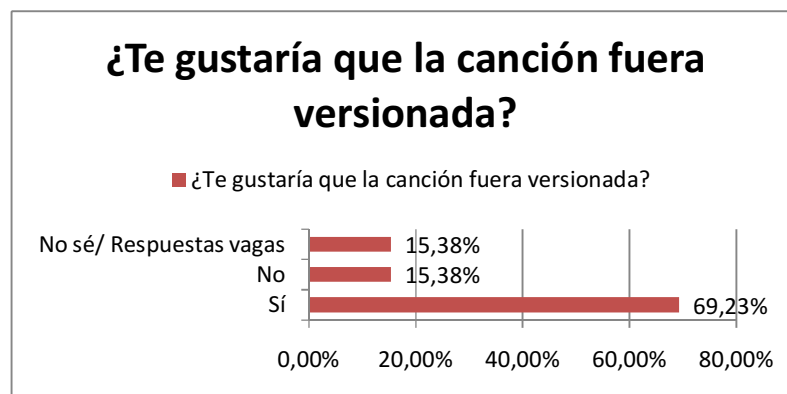


Gráfico 16: Opinión sobre la versión de la canción

**COMENTARIO:**

La mayoría ha dicho que sí, que les gustaría que esta canción fuera versionada. Los alumnos que han contestado que no o que no saben, realmente no relacionan sus experiencias vividas con el aprendizaje de la lengua y por lo tanto tienen más dificultad para hacer la conjugación emociones-cognición aunque la versión fuera hecha por otro.

Así, el pasaje de la letra de una canción de un idioma a otro, dependiendo del tipo de versión, puede relacionarse a los conceptos de "decir" y de "transformar". Según la teoría de Scardamalia y Berliler (1992:96) existen dos procesos de composición escrita: "decir" y "transformar". El primero se refiere a la recuperación de datos de la memoria del escritor adecuándolos al contexto de escritura. El segundo es un proceso complejo de solución de problemas en el cual el escritor pasa de un estado de conocimiento a otro. Entonces, cuando un traductor hace una versión literal o una en la que se mantenga el mismo mensaje tenemos el primer proceso de composición (decir). Cuando el traductor hace una versión tipo "trasposición de género" o "Nueva Letra"

tenemos el ejemplo del segundo proceso (transformar). Es decir, la versión también tiene este poder de mejorar o empobrecer la versión original, dependiendo no solo de los arreglos musicales sino también y sobre todo de la letra y del mensaje de la canción. También Xavier destaca la versión artística (“sí, caso fuese hecha por alguien con talento”). Hay también respuestas diferentes como la de Duda que dice que sí “pero sólo algunas partes, no toda” ¿por qué sólo algunas partes? o Renata que dice que le gustaría verla versionada “sólo para el español”.

Tras el proceso de traducción/versión se les solicitó que contestaran a otras preguntas sobre cómo fue el proceso de creación/ versión y sus impresiones, dificultades, puntos positivos y negativos conforme veremos a continuación.

### **COMENTARIO GLOBAL VALORATIVO:**

Antes de contestar a estas preguntas los participantes ya deben de haber elegido sus temas y haber tenido ya una clase con la aplicación de técnicas de visualización. Estas preguntas ya deben de haber sido contestadas inconscientemente por ellos. Al analizar las impresiones y emociones que despierta un tema que les gusta y que haya dejado una huella en algún momento de sus vidas o que les hace recordar de algo o de alguien, consideramos que este hecho pudo motivarles durante el desarrollo de la propuesta. Los estilos musicales elegidos, según su tema, son variados y para nuestro estudio esta información es relevante en el caso de que el estudiante opte por hacer la “trasposición de género”. Igualmente son variados los motivos por los cuales han elegido determinado tema, generalmente relacionados con su estilo musical. Las canciones elegidas les hacen recordar su propia historia, la escuela, escenas de la niñez, la escuela, escenas románticas, místicas y de goce espiritual. También relacionan la canción con tópicos de la vida cotidiana como programas de televisión, mascotas, reuniones familiares, campeonatos mundiales, etc. Lo que nos hace deducir cuales son los valores que realmente llevan incorporados al recordar algo que les gusta. En este caso concluimos que valoran la familia, los seres queridos, la educación y también el ocio. Cuando la mayoría de los alumnos ha dicho que sí que le gustaría que la canción fuera versionada, están en realidad expresando el deseo de aliar algo que forma parte de su historia (una determinada canción) con el aprendizaje de la lengua extranjera. Este también es nuestro propósito al proponerles que versionen sus canciones al idioma que están estudiando

#### 4.1.2.1.2 Temas seleccionados y versiones propuestas

Como hicimos con el grupo de Avanzado I (C1) (nocturno), con este grupo también les facilitamos las instrucciones de cómo versionar las canciones con un material aparte. También solicitamos en un formulario específico “Ficha de evaluación de la actividad” que los alumnos enumeraran los versos de la versión original para facilitar la comparación con la versión traducida.

Conforme les instruimos, en esta propuesta de actividad “La Máquina del tiempo” les solicitamos que hicieran las cuatro versiones (Traducción Literal, Traducción Musical, Versión Modificada, Nueva Letra), la Trasposición de Género sería opcional.

Algunos alumnos hicieron 1, 2, 3 ó 4 versiones de la letra original en portugués de sus canciones conforme les pareciera inspirador o conveniente; no obstante, la mayoría ha optado por hacer 2 versiones, sobre todo los del primer grupo – Avanzado I (C1) (nocturno). Hubo el caso de un alumno, “Jorge Aram”, que hizo 5 versiones –por otro lado, su canción era muy sencilla y con pocos versos: canción infantil/folclórica. Otros han elegido canciones con más de 30 ó 50 versos lo que puede dificultar la escritura de muchas versiones una vez que la canción de por sí, ya es grande. La propuesta era que si les resultaba demasiado desafiante hacer muchas versiones que optaran sólo por una. Asimismo, muchos hicieron más de una versión. Hay que destacar que estas versiones no son muy diferentes unas de las otras como podemos comprobar, pues cambian algunas palabras o algunos versos manteniendo la misma estructura de la versión anterior.

Hubo casos incluso en que el alumno ha propuesto una o más versiones de una canción en la misma lengua de la versión original, es decir, en portugués, lo que ya constituiría una parodia como fue el caso de la participante “Duda” al versionar la canción “Ilariê” de María da Graça Xuxa Meneghel y Renata que hizo 4 versiones de la canción “Borboletas” de Victor Chaves, pero sólo dos en español, las dos últimas las hizo en portugués.

CUADRO-RESUMEN DE LAS VERSIONES DE LOS ALUMNOS DEL GRUPO DE  
AVANZADO I (C1) (Vespertino)

INFORMANTES	CANCIÓN ORIGINAL (L1)	INTÉRPRETE	Nº VERSIONES	VERSIÓN(ES) PROPUESTA(S) (L2)
JORGE ARAM	"Atirei o pau no gato"	Folclórica	5	"Le tiré el palo al gato"
ANGELINA VENEGAS	"Por enquanto"	Renato Russo	4	"Las estaciones" "El cambio" "La Eternidad" "El mundo"
RENATA	"Borboletas"	Victor Chaves	4	1-"Mariposas" 2-"Mariposas" 3-"Não quero você mais" 4-"A vida passa"
DUDA	"Ilariê"	Xuxa	4	1-"Ilariê" 2- Ilariê 3- Tá na hora" 4-"Chegou a hora"
NAYERE	"Eu nasci de novo"	Diante do Trono	3	"Yo nací de nuevo"
MARADONA	"Me leva"	Latino	3	"Me lleva"
MARTA	"Tão Seu"	Skank	2	"Soy tuyo"
XAVIER	"Dois olhos negros"	Lenine	1	"Dos ojos negros"
AVIADOR	"Espírito de Vida"	Andrea fontes	1	"Espíritu de Vida"
VANDA	"Tempos modernos"	Lulu Santos	1	-
FERNANDO TORRES	"Como uma onda no mar"	Lulu Santos	1	"Como una onda en el mar"
GRAZIELA	"Ciúmes do tamanho do Planeta Terra"	General Sih y Léo Ramos	1	"Celos del tamaño de la tierra"
LULA	"Primeros erros"	Kiko Zambianchi	1	"Primeros errores"

**Cuadro 36:** Cuadro-resumen de las versiones de los alumnos del grupo de Avanzado 1 (Vespertino)

**1. Participante: JORGE ARAM (5 versiones)**

**DATOS DE LA CANCIÓN**

Canción: “Atirei o pau no gato”

Compositor: -

Intérprete: -

Año/época: -

Público a que va dirigido: Niños

<p><b>VERSIÓN ORIGINAL EN L1</b> Título Original: “Atirei o pau no gato”</p>	<p><b>TRADUCCIÓN LITERAL (1ª versión)</b> Nuevo Título: “Le tiré el palo al gato”</p>
<p>1. Atirei o pau no gato tô 2. Mas o gato tô 3. Não morreu –reu-reu 4. Dona Chica -ca 5. Adimirou-se-se 6. Do berro, do berro que o gato deu 7. Miau!!</p>	<p>1. Le tiré el palo al gato-to 2. Pero el gato-to 3. No murio-rió-rió 4. doña Paca-ca 5. Se admiró-ró-ró 6. Del grito, del grito que el gato dio 7. ¡¡Miau!!</p>
<p><b>TRADUCCIÓN MUSICAL (2ª versión)</b> Nuevo título: “Le tiré el palo al gato”</p>	<p><b>VERSIÓN MODIFICADA (3ª versión)</b> Nuevo título: “Le tiré el palo al gato”</p>
<p>1. Le tiré un palo al gato-to 2. Pero el gato-to 3. No murió-rió-rió 4. Doña Julia-lia 5. Se asombró-bró-bró 6. con el grito, con el grito que el gato dio 7. ¡¡Miau!!</p>	<p>1. Le tiré un palo al gato-to 2. Pero el gato-to 3. No murió-rió rió 4. Doña Julia-lia 5. Me pidió- dio- dio 6. Que no lo repitiera por favor  7. (¿?)</p>
<p><b>NUEVA LETRA (4ª versión)</b> Nuevo título: “El cachorro come mucho”</p>	<p><b>TRASPOSICIÓN DE GÉNERO (5ª versión)</b> Nuevo título: “Los diez mandamientos”</p>
<p>1. El cachorro come mucho-cho 2. Y mucho agua-gua 3. Hay que dar-dar- dar 4. para que se torne-n 5. Un perro lindo-do 6. Y con el podamos siempre jugar 7. (¿?)</p>	<p>1. Los diez mandamientos- tos 2. Fueron hechos-chos 3. Por Dios padre-dre 4. Pues tenemos-mos 5. Que seguirlos-los 6. Si quisiéramos alejarnos del mal 7. (¿?)</p>

**COMENTARIO:**

El único cambio de la segunda versión con relación a la primera es el cambio de los personajes: “Paca” para “Julia”, “Se admiró” por “Se asombró”.

En la tercera versión el alumno ha cambiado sólo los tres últimos versos, es decir, el final de la historia. Incluso este final es mejor pues el pobre gato no muere a



causa de la violencia contra los animales presente en la versión original. Incluso es una advertencia de que no se debería repetir este hecho.

La Nueva Letra que ha propuesto Jorge Aram para esta cancioncilla nos ha parecido muy creativa, pero habría que corregir la acentuación de los versos y el ritmo para cantarla.

En la quinta versión, el alumno ha hecho una trasposición de género de infantil a religiosa. No obstante, no deja de tener matices de canción infantil, así que ha hecho una canción religiosa infantil. Quisiéramos destacar que a partir de la tercera versión el alumno ha optado por no traducir la palabra “Miau” que es el cierre de la canción.

**2. Participante: ANGELINA VENEGAS (4 versiones)** \_\_\_\_\_

DATOS DE LA CANCIÓN

Canción elegida: “Por enquanto”

Intérprete: Cassia Eller

Compositor: Renato Russo

Año/época: 1985

Público a que va dirigido: Jóvenes

<b>VERSIÓN ORIGINAL EN L1</b>	<b>TRADUCCIÓN LITERAL (1ª versión)</b> <b>Nuevo título: “Las estaciones”</b>
1. Mudaram as estações, nada mudou 2. Mas eu sei que alguma coisa aconteceu 3. Está tudo assim tão diferente... 4. – 5. Se lembra quando a gente chegou um dia acreditar 6. Que tudo era pra sempre, sem saber que o pra sempre 7. Sempre acaba... 8. – 9. Mas nada vai conseguir mudar o que ficou 10. Quando penso em alguém só penso em você 11. E aí, então, estamos bem... 12.- 13. Mesmo com tantos motivos para deixar tudo como está 14. Nem desistir, nem tentar agora tanto faz 15. Estamos indo de volta para casa...	1. Cambiaron las estaciones, nada cambió 2. Pero sé que alguna cosa <i>aconteceu</i> 3. Está todo así tan diferente 4. – 5. Recuerda cuando a gente llegou un día a creer 6. Que todo era para siempre, sin saber que o para siempre 7. Siempre acaba... 8. – 9. Pero nada va lograr cambiar lo que se quedó 10. Cuando pienso en alguien, sólo pienso en ti 11. Y ahí, entonces estamos bien... 12. – 13. Mismo con tantos motivos para dejar todo como está 14. Ni desistir, ni tentar ahora tanto hace 15. Estamos yendo de vuelta a casa...
<b>TRADUCCIÓN MUSICAL(2ª Versión)</b> <b>Nuevo título: “El cambio”</b>	<b>NUEVA LETRA (3ª Versión)</b> <b>Nuevo título: “La Eternidad”</b>
1. Las estaciones han cambiado, nada ha cambiado	1. Partiran mi corazón, elle llorou 2. A vier que nuestro amor estaba creciendo

<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Pero sí que algo ocurrió</li> <li>3. Todo es tan diferente</li> <li>4. –</li> <li>5. Recuerda cuando un día llegamos a creer</li> <li>6. Que todo era para siempre, sin saber, que o para siempre</li> <li>7. Siempre acaba</li> <li>8. –</li> <li>9. Pero nada va cambiar lo que se logró</li> <li>10. Cuando pienso en alguien sólo pienso en usted</li> <li>11. Entonces estamos bien...</li> <li>12. –</li> <li>13. Aun con tantas razones para dejar todo como está</li> <li>14. Ni desistir, ni tentar ahora tanto hace</li> <li>15. Nos vamos de vuelta a casa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Yo esperaré hasta el final de los tiempos</li> <li>4. –</li> <li>5. Voy a gritar, tengo que soportar</li> <li>6. Incluso sabiendo que es para siempre, sin saber que o para siempre</li> <li>7. siempre acaba</li> <li>8. –</li> <li>9. Pero todo va (ficar) no que se registrou</li> <li>10. Cuando yo envejecer, yo todavía te quiero</li> <li>11. Así pues pasión, espero el tren</li> <li>12. –</li> <li>13. Mismo que no haya un lugar para morir o despertar</li> <li>14. No voy a llorar, voy ahora esperar para encontrarte</li> <li>15. En algún lugar para amarte</li> </ol>
<p><b>TRASPOSICIÓN DE GÉNERO (4ª versión)</b>  <b>Nuevo título: “El mundo”</b></p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuando nacer el sol, voy a pedir</li> <li>2. Para ser la forma que usted proporcionó</li> <li>3. Y está todo en tu mente</li> <li>4. –</li> <li>5. Amigos, vamos a jugar y tal vez incluso cantar</li> <li>6. Antes de que nuestra infancia acabe y no podremos más soñar</li> <li>7. Más soñar</li> <li>8. –</li> <li>9. Entonces vamos a saltar, cantar y hasta llorar</li> <li>10. Y cuando el tiempo pasar, solo voy pensar en recordar</li> <li>11. Y mismo así acabará todo bien</li> <li>12. –</li> <li>13. Aun con tantas razones para dejáramos de sonar</li> <li>14. Vamos persistir y buscar la paz en el mundo</li> <li>15. Antes de que el mundo acabe en un tanto hace.</li> </ol>	

**COMENTARIO:**

Esta traducción literal es muy fiel al original, aunque con algunas equivocaciones o faltas como “aconteceu” en lugar de “aconteció”, en el verso 2. “Sin saber que o para siempre” en lugar de “sin saber lo que para siempre” en el verso 6, “nada va lograr cambiar” en lugar de “nada va a lograr cambiar” verso 9. Además de la incorrecta forma verbal “llegou” (verso 5) en lugar de “llegó”.

Esta traducción musical, como ya ha ocurrido con otros alumnos, no cambia mucho con relación a la traducción literal, sino que aquí el alumno tuvo más cuidado

con relación a los tiempos verbales, “ha cambiado” por “cambió”. Hay algunas correcciones de estilo sobre todo en la primera estrofa. Los mismos errores que ocurrieron en la versión anterior se mantuvieron en esta, como el de los versos 6 y 9. No obstante, el alumno cambia “en ti” por “en usted” (verso 10) y “mismo” por “aún”, lo demás sigue igual.

Por el número de sílabas poéticas comparando la 2ª versión con la 3ª se observa que Angelina Venegas ha creado una nueva letra, sí, pero que no cabe dentro del número de sílabas de la música original, lo que nos hace creer que no ha tenido en cuenta el número de sílabas poéticas de la música.

En la última versión lo que hizo Angelina Venegas es un ejemplo de trasposición de género pues el resultado es una versión infantil de la canción anterior.

### 3. Participante: RENATA (4 versiones)

#### DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: “Borboletas”

Compositor(es): Victor Chaves

Intérprete(s): Victor e Leo

Año/época: -

Público a que va dirigido: Jóvenes

<b>VERSIÓN ORIGINAL EN L1</b> <b>Título original: “Borboletas”</b>	<b>TRADUCCIÓN LITERAL (1ª versión)</b> <b>Nuevo título: “Mariposas”</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percebo que o tempo já não passa</li> <li>2. você diz que não tem graça amar assim.</li> <li>3. Foi tudo tão bonito, mas voou pro infinito</li> <li>4. Parecido com borboletas de um jardim</li> <li>5. –</li> <li>6. Agora você volta</li> <li>7. E balança o que eu sentia por outro alguém</li> <li>8. Dividido entre dois mundos</li> <li>9. Sei que estou amando, mas ainda não sei quem</li> <li>10. (Refrão)</li> <li>11. Não sei dizer, o que mudou</li> <li>12. Mas, nada está igual</li> <li>13. Numa noite extraña a gente se extraña e fica mal</li> <li>14. Por você tentar provar que tudo em nós morreu</li> <li>15. Borboletas sempre voltam</li> <li>16. E o seu jardim sou eu</li> <li>17. (Repetições das estrofes)</li> <li>18. Percebo que o tempo já não passa</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percibo que el tiempo ya no pasa</li> <li>2. Tu dijiste que no tiene gracia amar así</li> <li>3. Fue todo tan bello pero volou por infinito</li> <li>4. Semejante con mariposas de un jardín</li> <li>5. –</li> <li>6. Ahora tu vuelves</li> <li>7. Y balancea el que sentía por otro alguien</li> <li>8. Partido entre dos mundos</li> <li>9. Se que estoy amando, pero aún no se quien</li> <li>10. –</li> <li>11. No se decir, el que convertió</li> <li>12. Pero, nadie está idéntico</li> <li>13. Numa noche exquisita la gente se extraña y queda mal</li> <li>14. Por tu tentar, probar que todo en nosotros murió</li> <li>15. Mariposas siempre vuelven</li> <li>16. y el su jardín soy yo</li> <li>17. –</li> <li>18. Percibo...</li> <li>19. Ahora...</li> </ol>

<p>19. Você diz que não tem graça amar assim                  20. Foi tudo tão bonito, mas voou pro infinito                  21. Parecido com borboletas de um jardim                  22. –                  23. Agora você volta...                  24. –                  25. Não sei...</p>	<p>20. –                  21. No sé...</p>
<p><b>TRADUCCIÓN MUSICAL (2ª versión)</b>  <b>Nuevo título (canción): “Mariposas”</b></p>	<p><b>VERSIÓN MODIFICADA (3ª versión)</b>  <b>Nuevo título: “Não quero você mais”</b></p>
<p>1. Percibo que el tiempo ya no pasa                  2. Tú dijiste que no tiene gracia amar así                  3. Fue todo tan bonito, pero volou pro infinito                  4. Semejante con mariposas de un jardín                  5. –                  6. Ahora tú vuelves                  7. Y oscila el que sentía por otro alguien                  8. Partido entre dos mundos                  9. Sé que estoy amando, pero aún no se quien                  10. –                  11. No se decir, el que cambio                  12. Pero, nadie está semejante                  13. Numa noche exquisita la gente se extraña y queda mal                  14. Por tu tentar probar que todo en nosotros murió                  15. Mariposas siempre vuelven                  16. Y el su jardín soy yo                  17. –                  18. Percibo...                  19. –                  20. No sé...</p>	<p>1. Percebo que o tempo passa                  2. Eu digo que não tem como ficar assim                  3. Foi legal em quanto durou, não da para fingir                  4. Que ainda gosto de ti                  5. -                  6. Agora o outro volta                  7. E balança o que eu sentía por você                  8. Dividida por dois mundos                  9. Sei que estou amando mais ainda não sei quem                  10. –                  11. Não sei dizer o que aconteceu                  12. Mas não da para fingir mais                  13. Já me decidi e me dei conta que não quero você mais                  14. Tentei provar que não dava mais                  15. Ex namorados sempre voltam                  16. Já me decidi e me dei conta que não quero você mais</p>
<p><b>NUEVA LETRA (4ª versión)</b>  <b>Nuevo título: “A vida passa”</b></p>	
<p>1. Percebo que a vida passa                  2. Você diz que não tem graça viver assim                  3. Foi tudo tão corrido e voou pro infinito                  4. Parecido com estralo de dedos assim.                  5. –                  6. Agora a vida passa                  7. E vejo que não fiz o que debería por mim                  8. Vendo meu passado                  9. Sei que perdí, muita coisa que não viví                  10. –                  11. Eu não quero ser nenhuma velha                  12. Dismiolada e sem cabeça                  13. Mas eu quero viver muito mais e mais.                  14. –                  15. Percebo...                  16. –                  17. Eu não quero...</p>	

Tanto la traducción literal como la traducción musical son iguales, así que el alumno tal vez no supo distinguir las dos versiones. Lógicamente hay algunos errores gramaticales: “volou pro infinito” en lugar de “voló para el infinito”, “semejante con mariposas” en lugar de “semejante a mariposas”, “sentía” en lugar de “sentía”, “no se quien”, en lugar de “no sé quien”, “el que cambio”, en lugar de “el que cambió”. También utiliza un falso cognado: “exquisita” en lugar de “raro”.

En la versión modificada, lo que hace Renata es una nueva letra, pero en portugués, no en español. Así que su versión modificada es una parodia de la letra en portugués.

En la Nueva Letra hay un claro cambio de temática. El tema aquí es el paso del tiempo. Así que es una “Nueva Letra” pero no cumple con los objetivos de la actividad pues el alumno la ha hecho en portugués.

Hubo una pequeña confusión en los últimos versos, pues la alumna no ha hecho la equivalencia correcta en cada versión por tratarse de repeticiones de estrofas anteriores.

#### 4. Participante: DUDA (4 versiones)

##### DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: Ilariê  
 Compositor: Cid Guerreiro, Dito e Ceinha  
 Intérprete: Xuxa  
 Año/época: 1988  
 Público a que va dirigido: Niños

<b>VERSIÓN ORIGINAL</b> <b>Título Original: Ilariê</b>	<b>TRADUCCIÓN LITERAL (1º versión)</b> <b>Nuevo Título: Ilariê</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tá na hora, tá na hora</li> <li>2. Tá na hora de brincar</li> <li>3. pula, pula bole bole</li> <li>4. se embolando sem parar</li> <li>5. Dá um pulo vai para frente</li> <li>6. de peixinho vai para tras</li> <li>7. quem quiser brincar com a gente</li> <li>8. pode vir nunca nunca é demais</li> <li>9. Ilariê, Ilariê, ô, ô, ô (3X)</li> <li>10. É a turma da Xuxa que vai dando o seu alô (2X)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Es la hora... es la hora</li> <li>2. Es la hora de jugar</li> <li>3. Brinca, brinca, palma, palma</li> <li>4. Y danzando sin parar</li> <li>5. Un saltito para el frente</li> <li>6. Y un pasito para atrás</li> <li>7. Jugaremos todos juntos</li> <li>8. Ser feliz no está demás.</li> <li>9. Ilari, Ilari, Ilarie</li> <li>10. Oh, oh, oh</li> <li>11. Ilari, Ilari, Ilarie</li> <li>12. Oh, oh, oh</li> <li>13. Ilari, Ilari, Ilarie</li> <li>14. Oh, oh, oh</li> </ol>

	<p>15. Este es el show de Xuxa 16. Y los saluda con amor.</p>
<p><b>TRADUCCIÓN MUSICAL (2ª versión)</b> <b>Nuevo título: “Ilariê”</b></p>	<p><b>VERSIÓN MODIFICADA (3ª versión)</b> <b>Nuevo título: “Tá na hora”</b></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. É a hora, é a hora</li> <li>2. é a hora de brincar</li> <li>3. brinca, brinca, bate, bate</li> <li>4. E dançando sem parar</li> <li>5. Un salto para frente</li> <li>6. Y un passo para tras</li> <li>7. brincaremos todos juntos</li> <li>8. Ser feliz não é demais</li> <li>9. Ilari, Ilari, Ilariê</li> <li>10. Ô, ô, ô</li> <li>11. Ilari, Ilari, Ilariê</li> <li>12. Ô, ô, ô</li> <li>13. Ilari, Ilari, Ilariê</li> <li>14. ô, ô, ô</li> <li>15. Ilari, Ilari, Ilariê</li> <li>16. ô, ô, ô</li> <li>17. Este é o show da Xuxa</li> <li>18. que os comprimenta com amor.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tá na hora, tá na hora</li> <li>2. tá na hora de brincar</li> <li>3. pula pula roda roda</li> <li>4. vai rodando sem parar</li> <li>5. Dá um pulo vai para frente</li> <li>6. de peixinho para trás</li> <li>7. quem vier brincar com a gente</li> <li>8. pode vir que é demais</li> <li>9. Ilari, Ilari, ê, ô, ô, ô (3X)</li> <li>10. É a turma da Xuxa</li> <li>11. que vem passando seu amor.</li> </ol>
<p><b>NUEVA LETRA (4ª versión)</b> <b>Nuevo título: “Chegou a hora”</b></p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Chegou a hora, chegou a hora</li> <li>2. Chegou a hora de brincar</li> <li>3. vem todo mundo com a turma da Xuxa</li> <li>4. para brincar até cansar.</li> <li>5. Pulando para frente</li> <li>6. e agora pulando para tras</li> <li>7. Quem vier brincar com a gente</li> <li>8. pode vir que vai ser demais</li> <li>9. Ilare, Ilaire, Ilaire ê ô ô ô (3X)</li> <li>10. É a turma da Xuxa</li> <li>11. que vai passando o seu calor</li> </ol>	

### COMENTARIO:

En la primera versión de la canción (la traducción literal) de la canción, la alumna copió la versión oficial de la canción “Ilariê”, probablemente buscada de Internet. Así que no hizo más que recopilar, descaracterizando la actividad. Es decir, lo que tenía que ser un trabajo lingüístico-cognitivo de versión de la canción, se ha convertido en un trabajo de investigación en Internet de los resultados de versiones ya hechas.

Ya en la segunda versión lo que la alumna ha intentado hacer es una nueva versión al portugués de la versión oficial que ya existe en español, haciéndola aún más literal y fiel a su versión original.

Lo que ha hecho es una nueva versión en portugués de la misma letra también en portugués. No obstante, los cambios que ha hecho son mínimos, por ejemplo: “bole, bole” por “roda, roda”, “embolando”, por vai rodando y “que vai dando o seu alô” por “que vem passando o seu amor”.

En la cuarta versión lo que la alumna ha intentado hacer es una Nueva Letra en portugués que es la versión original. Sé que hay que considerar que, aún en su lengua materna, hacer una versión es un trabajo laborioso que exige dedicación y paciencia si se quiere que quede bien y que se pueda cantar y disfrutar del trabajo.

### 5. Participante: NAYERE (3 versiones)

#### DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: “Eu nasci de novo”  
 Compositor(es): André Valadão  
 Intérprete(s): Diante do trono  
 Año/época: 2007  
 Público a que va dirigido: Jóvenes y adultos

<b>VERSIÓN ORIGINAL EN L1</b> <b>Título original: “Eu naci de novo”</b>	<b>TRADUCCIÓN LITERAL (1ª versión)</b> <b>Nuevo título: “Yo nací de nuevo”</b>
1. Senhor, abre os meus olhos preciso ver	1. Señor, abre los mis ojos preciso ver
2. A realidade de quem eu sou	2. La realidad de quien yo soy
3. Criado em ti, à tua semelhança	3. Criado en ti, à tu semejanza
4. Senhor, o meu passado teu sangue apagou	4. Señor, lo mi pasado tu sangre apagó
5. Uma nova vida me entregou,	5. Una nueva vida me entregó,
6. O teu poder, transforma meu ser	6. El tu poder, transforma mi ser
7. De glória em glória!	7. De gloria en gloria
8. Eu nasci de novo, nasci de novo	8. Yo nací de nuevo, nací de nuevo
9. Em ti, sou mais que vencedor	9. En ti, soy más que vencedor
10. Eu nasci de novo, nasci de novo	10. Yo nací de nuevo, nací de nuevo
11. Faz-me ver assim como sou	11. hazme ver así como soy
12. Senhor abra...	12. Señor, abra...
13. Eu nasci...	13. Yo nací...
14. Eu nasci...	14. Yo nací...
15. Contigo eu fui crucificado	15. Contigo yo fui crucificado
16. Morreu meu velho homem	16. Morir mi viejo hombre
17. Escravo, do pecado	17. Esclavo, del pecado
18. E agora eu sou livre em ti	18. Y ahora yo soy libre en ti
19. Não mais eu, mas Cristo vive me mim	19. No más yo, pero Cristo vive en mí
20. Eu nasci de novo, nasci de novo em ti sou	20. Yo nací de nuevo, nací de nuevo en ti soy
21. mais que vencedor	21. más que vencedor.
22. Faz-me ver assim como sou	22. haz me ver así como soy
23. Eu nasci de novo, nasci de novo	23. Yo nací de nuevo, nací de nuevo
24. Faz-te ver assim como sou	24. haz me ver así como soy
25. Uma nova criação eu sou	25. Una nueva creación yo soy.
26. Uma nova criação eu sou.	26. Una nueva creación yo soy.

<b>TRADUCCIÓN MUSICAL (2ª versión)</b> <b>Nuevo título: “Yo nací de nuevo”</b>	<b>NUEVA LETRA (3ª versión)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Señor, abre mis ojos preciso ver-te</li> <li>2. La realidad de quien yo soy</li> <li>3. Criado en ti, la tuya semejanza</li> <li>4. Señor, lo mi pasado tu sangre apagó</li> <li>5. Una nueva vida mi entregó</li> <li>6. El tu poder, converti mi ser</li> <li>7. De gloria en gloria</li> <li>8. Yo nací de nuevo, nací de nuevo</li> <li>9. En ti, soy más que vencedor</li> <li>10. yo nací de nuevo, nací de nuevo</li> <li>11. Haz me ver así como soy</li> <li>12. Señor abra...</li> <li>13. Yo nací...</li> <li>14. Yo nací...</li> <li>15. Contigo yo fui crucificado</li> <li>16. Mi viejo hombre murió</li> <li>17. Esclavo, del pecado</li> <li>18. Y ahora yo soy libre en ti</li> <li>19. No más yo, pero Cristo vive en mi</li> <li>20. Yo nací de nuevo, nací de nuevo, en ti soy</li> <li>21. más que vencedor,</li> <li>22. Haz me ver así como soy</li> <li>23. Yo nací de nuevo, nací de nuevo</li> <li>24. Haz me ver así como soy</li> <li>25. Una nueva creación yo soy.</li> <li>26. Una nueva creación yo soy.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Señor, abra los ojos del mi corazón</li> <li>2. Preciso te ver, necesito te ver</li> <li>3. Yo era esclavo del pecado</li> <li>4. Ahora yo soy libre</li> <li>5. Jesús mi salvó</li> <li>6. Y ahora rogó a ti que renova-me</li> <li>7. Señor renova-me...</li> <li>8. Señor restaura-me...</li> <li>9. Renova mi vida</li> <li>10. Renova mi ser</li> <li>11. Preciso de ti, Señor.</li> <li>12. Preciso de ti, Señor</li> </ol>

### COMENTARIO:

En el intento de hacer una traducción literal la alumna ha infringido algunas normas gramaticales del español, como poner un artículo delante del posesivo como en “los mis ojos”, “lo mi pasado”, “El tu poder” en lugar de “Tu poder”. No obstante, de manera general, ha hecho una buena versión.

La única diferencia de la traducción literal para la versión musical es el verso 16. “Morir mi viejo hombre” para “Mi viejo hombre murió”, lo que no la resulta en una versión innovadora, diferente de la traducción literal.

La Nueva Letra que Nayere ha propuesto no tiene en cuenta la música ni el número de sílabas de la versión original. Así que lo que probablemente ha hecho no fue una Nueva Letra para una canción sino una nueva canción con música desconocida. A lo mejor ha introducido una versión de otra canción.

### 6. Participante: MARADONA (3 versiones) \_\_\_\_\_

DATOS DE LA CANCIÓN



Canción: “Me leva”

Compositor(es): Latino

Intérprete(s): Latino

Año/época: años 1990

Público a que va dirigido: Niños/ adolescentes/ Jóvenes/ Adultos

<b>VERSIÓN ORIGINAL EN L1</b> <b>Título Original: “Me leva”</b>	<b>TRADUCCIÓN LITERAL (1ª versión)</b> <b>Nuevo título: “Me lleva”</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Moça eu já não sei mais o que pensar,</li> <li>2. a razão que fez nos separar,</li> <li>3. será que o destino quem quis assim?</li> <li>4. só eu sei como é duro suportar</li> <li>5. a dor no meu peito por me deixar,</li> <li>6. seu coração falará por mim</li> <li>7. oh baby me leva (Refrão)</li> <li>8. me leva que eu te quero me leva,</li> <li>9. me leva que o futuro nos espera</li> <li>10. você é tudo que eu sempre quis</li> <li>11. oh, baby me leva,</li> <li>12. me leva que eu te quero me leva,</li> <li>13. me leva que eu o futuro nos espera</li> <li>14. seu coração falará por mim.</li> <li>15. oh, baby girl me leva</li> <li>16. moça, lembro tudo que passou,</li> <li>17. entre nós somente o que restou,</li> <li>18. foram as lembranças E agora convivo com essa solidão</li> <li>19. E agora convivo com essa solidão</li> <li>20. que dói demais no coração</li> <li>21. para você eu canto essa canção</li> <li>22. (Refrão)</li> <li>23. me leva...</li> <li>24. me leva...</li> <li>25. você é tudo que eu sempre quis.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Chica no sé más lo que pensar (<i>sic</i>),</li> <li>2. la razón que nos hemos separado</li> <li>3. ¿No sé si el destino eligió así?</li> <li>4. el dolor en el pecho por salir,</li> <li>5. su corazón hablará por mí</li> <li>6. oh, cariño me lleva,</li> <li>7. me lleva pues te quiero me lleva,</li> <li>8. me lleva pues el futuro no espera</li> <li>9. pues eres todo que yo he pedido</li> <li>10. oh, cariño me lleva,</li> <li>11. me lleva pues te quiero me lleva,</li> <li>12. me lleva pues el futuro no espera</li> <li>13. su corazón hablará por mí.</li> <li>14. oh, cariño mío me lleva</li> <li>15. Chica, me acuerdo de todo ahora,</li> <li>16. nosotros sólo tú y yo.</li> <li>17. fueron los recuerdos de nuestro amor</li> <li>18. Y ahora viven con esta soledad,</li> <li>19. me duele mucho el corazón,</li> <li>20. para ti yo canto esta canción</li> <li>21. (Refrão)</li> <li>22. Oh, chica que quiero</li> <li>23. me lleva...</li> <li>24. me lleva...</li> <li>25. eres todo que yo pedí...</li> </ol>
<b>VERSIÓN MODIFICADA (2ª versión)</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oiga yo sé que te has pensar,</li> <li>2. sobre todo que le has parado.</li> <li>3. pues yo se todo sobre ti.</li> <li>4. Entonces vamo-nos cambiar</li> <li>5. y el destino vamos procurar</li> <li>6. y vamos juntos para sorrir</li> <li>7. (Refrán)</li> <li>8. Oh, amor me lleva</li> <li>9. Me lleva para lejos me lleva</li> <li>10. pues esto es todo que yo pedi</li> </ol>	

### COMENTARIO:

Lo que el alumno hizo aquí no fue una versión literal o traducción como era el objetivo inicial sino más bien una versión adaptada o modificada, quizás en un intento de producir una versión más “cantable”, lo que justifica el hecho de no haber hecho la versión musical. A pesar de las faltas de ortografía/gramaticales como “pensar” en lugar de “pensar”, “me lleva” en lugar de “llévame”, el alumno ha traducido bien determinados vocablos como “baby” por “cariño”, “baby girl” por “cariño mío”. Tampoco ha sabido traducir el propio título que originalmente es “Me lleva” traduciéndolo por “Me lleva” cuando lo correcto sería “Llévame”.

Lo curioso es que ha evitado también que apareciera el verbo “querer”. Siempre que aparecía lo ha intentado cambiar por otros como en “¿será que fue el destino quien quiso así?” y “eres todo lo que yo quise” por “eres todo lo que yo pedí”. Otros cambios que ha hecho: “me acuerdo de todo que pasó” por “chica, me acuerdo de todo ahora” y “entre nosotros solamente lo que ha quedado” por “nosotros solo tú y yo”, además de: “y ahora convivo (yo) con esta soledad” por “y ahora viven con esta soledad”. También ha cambiado “o futuro nos espera” para “el futuro no espera” cambiando radicalmente el sentido, en el primer caso el futuro les está esperando, en cambio en el segundo el futuro es fugaz, rápido y no espera.

También hay que destacar que el alumno no ha hecho una Versión Musical sino que ha saltado directamente a la versión modificada.

En la versión modificada aparte de los errores de ortografía como “pedi” (en lugar de pedí), “pensar” (pensar), “sorrir” (sonreír) y “vamo-nos” (vámonos), aquí lo que ha hecho el alumno es un intento de hacer una versión modificada, sólo sobre la primera estrofa de la versión original, lo que probablemente es lo que le haya resultado más difícil.

**7. Participante: MARTA (2 versiones)**

DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: “Tão Seu”  
 Compositor(es): Samuel Rosa e Chico Amaral  
 Intérprete(s): Skank  
 Año/época: 1997  
 Público a que va dirigido: Jóvenes

<b>VERSIÓN ORIGINAL EN L1</b>	<b>TRADUCCIÓN LITERAL (1ª versión)</b> <b>Nuevo título: “Soy suyo”</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sinto sua falta</li> <li>2. Não posso esperar tanto tempo assim</li> <li>3. O nosso amor é novo</li> <li>4. É o velho amor ainda e sempre...</li> <li>5. Não diga que não vem me ver</li> <li>6. De noite eu Quero descansar</li> <li>7. Ir ao cinema com você</li> <li>8. Um filme à tóa no Pathé...</li> <li>9. Que culpa a gente tem de ser feliz</li> <li>10. Que culpa a gente tem, meu bem!</li> <li>11. O mundo bem diante do nariz</li> <li>12. Feliz aqui e não além...</li> <li>13. Refrão</li> <li>14. Me sinto só, me sinto só, me sinto tão seu</li> <li>15. Me sinto tão, me sinto só, e sou teu!</li> <li>16. –</li> <li>17. Faço tanta coisa</li> <li>18. Pensando no momento de te ver</li> <li>19. A minha casa sem você é triste</li> <li>20. A espera arde sem aquecer...</li> <li>21. Não diga que você não volta</li> <li>22. Eu não vou conseguir dormir</li> <li>23. À noite eu quero descansar</li> <li>24. Sair à tóa por aí...</li> <li>25. –</li> <li>26. (Refrão)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hoy siento tu falta</li> <li>2. No puedo esperar tanto tiempo así</li> <li>3. Nuestro amor es nuevo</li> <li>4. Es el antiguo amor aunque y siempre</li> <li>5. No digas que no vienes verme</li> <li>6. Por la noche quiero descansar</li> <li>7. Ir al cine contigo</li> <li>8. Una película cualquiera en Pathé...</li> <li>9. Qué culpa tenemos por ser felices</li> <li>10. Qué culpa tenemos, mi amor!</li> <li>11. El mundo delante de mi nariz</li> <li>12. Feliz aquí y no allí</li> <li>13. Estribillo</li> <li>14. Me siento solo, me siento solo, me siento tan suyo</li> <li>15. Me siento tan, me siento solo, y soy tuyo</li> <li>16. –</li> <li>17. Hago tanta cosa.</li> <li>18. Pensando en la hora de verte</li> <li>19. Mi casa sin ti es triste</li> <li>20. La espera arde sin calentarme</li> <li>21. No diga que no volverá</li> <li>22. No voy a conseguir dormir</li> <li>23. Por la noche quiero descansar</li> <li>24. salir vagando por ahí...</li> <li>25. –</li> <li>26. (Estribillo)</li> </ol>
<b>TRADUCCIÓN MUSICAL</b> <b>Nuevo título: “Soy Suyo”</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hoy siento tu falta</li> <li>2. No puedo esperar tanto tiempo así</li> <li>3. Nuestro amor es nuevo</li> <li>4. Es el antiguo aunque y siempre</li> <li>5. No digas que no vienes verme</li> <li>6. Después me voy a descansar</li> <li>7. Ir al cine contigo</li> <li>8. Mañana salir para bailar...</li> <li>9. Qué culpa tengo yo por ser feliz</li> <li>10. Qué culpa tenemos tal vez</li> <li>11. El mundo delante de mi nariz</li> </ol>	

12. Feliz ahora y no después... 13. Estribillo 14. Me siento solo, me siento solo, me siento tan tuyo 15. Me siento tan, me siento solo, y soy tuyo 16. - 17. Hago tanta cosa 18. Pensando en la hora de volver 19. En mi casa voy a esperarte 20. La espera arde sin calentarme 21. No diga que no volverá 22. No voy a conseguir dormir 23. Por la noche quiero descansar 24. Salir vagando por ahí... 25. - 26. (Estribillo)	
---	--

### COMENTARIO:

La primera versión la hemos considerado muy buena, excepto por algunos errores, por ejemplo la añadidura sin motivo aparente de la palabra “hoy” en el primer verso, “no vienes verme” (a), “Feliz aquí y no allí” en lugar de “Feliz aquí y no más allá”, que sería su traducción más fidedigna cambiando sutilmente el sentido de la frase.

De la traducción literal a la traducción musical, tan sólo han cambiado algunos versos, algunas palabras, sin mucho cambio de sentido en general. Así que no hay mucha diferencia entre estas versiones. Por ejemplo, en el verso 4 “Es el antiguo amor aunque y siempre” suprime la palabra “amor”. En el verso 6 “Por la noche quiero descansar” por “después me voy a descansar”. El verso 8 “Una película cualquiera en Pathé” por “Mañana salir para bailar”, el verso 10 “Que culpa tenemos, mi amor” por “Que culpa tenemos tal vez” y el verso 12 “Feliz aquí y no allí” por “Feliz ahora y no después...” pero el resto de la canción sigue igual lo que demuestra también poca creatividad por parte de la alumna para crear versos nuevos. Así, para crear una nueva versión, hace falta más creatividad por parte del alumno.

### 8. Participante: XAVIER (1 versión) \_\_\_\_\_

#### DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: “Dois olhos negros”  
Compositor(es): Lenine  
Intérprete(s): Lenine  
Año/época:  
Público a que va dirigido: jóvenes/ adultos

<b>VERSÃO ORIGINAL EN L1</b> <b>Título: Dois olhos negros</b>	<b>TRADUCCIÓN LITERAL (1ª versión)</b> <b>Nuevo Título: “Dos ojos negros”</b>
1. A curiosidade de saber	1. La curiosidad de saber
2. O que me prende?	2. ¿Lo que me prende?
3. O que me paralisa?	3. ¿Lo que me paraliza?
4. Serão dois olhos	4. Serán dos ojos
5. Negros como os teus	5. Negros como los tuyos
6. Que me farão cruzar a divisa...	6. Que me harán cruzar la frontera...
7. É como se eu fosse pr'um Vietnã	7. Es como si yo fuese hacia un Vietnam
8. Lutar por algo que não será meu	8. Luchar por algo que no será mío
9. A curiosidade de saber quem é você?...	9. La curiosidad de saber
10. Dois olhos negros! (2X)	10. ¿Quién es usted?
11. Queria ter coragem de te falar	11. Dos ojos negros (2X)
12. Mas qual seria o idioma?	12. Quería tener la coraje de hablarte
13. Congelado em meu próprio frio	13. ¿Pero cual sería el idioma?
14. Um pobre coração em chamas...	14. Congelado en mi propio frío
15. É como se eu fosse um colegial	15. Un pobre corazón en llamas
16. Diante da equação	16. Es como si yo fuera un estudiante
17. O quadro, o giz	17. Delante la ecuación
18. A curiosidade do aprendiz	18. La pizarra el giz
19. Diante de você...	19. La curiosidad del aprendiz
20. Dois olhos negros! (2x)	20. Delante de usted...
21. O ocultismo, o vampirismo	21. El ocultismo, el vampirismo
22. O vudu	22. El vodu
23. O ritual, a dança da chuva	23. El ritual, la danza de la lluvia
24. A ponta do alfinete, o corpo nú	24. La punta de alfiler, el cuerpo desnudo
25. Os vários olhos da Medusa...	25. Los varios ojos de la medusa
26. É como se estivéssemos ali	26. Es como si estuviésemos allá
27. Durante os séculos fazendo amor	27. Durante siglos haciendo amor
28. É como se a vida terminasse ali	28. Es como si la vida terminase (encerase allá)
29. No fim do corredor...	29. Es el fin del pesadilla
30. Dois olhos negros!(4 x)	30. Dos ojos negros

### COMENTARIO:

Esta versión es muy fiel al original, excepto por algunas faltas o errores gramaticales como “¿lo que me prende?”, “lo que me paraliza” en lugar de “¿Qué me prende?”, “¿Qué me paraliza?”. Al final, en el verso 29, cambia la palabra “pasillo” por “pesadilla”. Lo demás es muy fiel al original.

### 9. Participante: AVIADOR (1 versión) \_\_\_\_\_

#### DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: “Espíritu de Vida”

Compositor(es): Andrea Fontes/ Miguel Fontes/ Nilson Lins

Intérprete: Andrea Fontes

Año/época: 2007

Público a que va dirigido: Adolescentes, Jóvenes y Adultos

<b>VERSIÓN ORIGINAL EN L1</b> <b>Título: Espírito de Vida</b>	<b>VERSIÓN PROPUESTA (L2)</b> <b>Nuevo título: Espírito de Vida</b>
<p>1. Ezequiel olhou, contemplou 2. O vale: eram ossos secos! 3. A morte estava ali 4. Olhou ao redor, 5. Eram numerosos, 6. E uma voz bradou e 7. Ezequiel profetizou...</p> <p>Refrão</p> <p>8. Vida, espírito de vida, 9. Fala aos ossos secos e 10. Vida faz brotar, 11. E sabereis que Eu sou 12. o Senhor, 13. Espírito de Vida, assim digo “Eu sou”</p> <p>14. Então os ossos secos, se 15. Tornaram em vida, e 16. Todo vale em vida se 17. Tornou, e dos quatro 18. Cantos o vento se formou 19. Era o vento forte do espírito 20. Do Senhor. 21. Sopra, espírito de vida sobre 22. Nós, renova os nossos 23. Corações, ministra a 24. Tua cura, ó Senhor, 25. Libera a unção do teu amor, toca, toca 26. os sentimentos e emoções, 27. derrama o óleo da Tua unção.</p>	<p>1. Ezequiel miró, contempló 2. el valle eran huesos secos 3. La muerte estaba allí. 4. Miró alrededor, 5. Eran numerosos 6. Y una voz gritó y 7. Ezequiel profetizó...</p> <p>ESTRIBILLO</p> <p>8. Vida, espíritu de vida, 9. Habla a los huesos secos y 10. Vida hace brotar, 11. Y sabes que Yo soy 12. el Señor 13. Espíritu de vida, así dijo el “Yo soy”.</p> <p>14. Entonces los huesos secos, se 15. Volvieron en vida, y 16. Todo valle en vida, se 17. Volvió, y de los cuatro 18. Cantos, el viento se formó, 19. era el viento fuerte del espíritu 20. del Señor. 21. Sopla, espíritu de vida sobre 22. Nosotros, renova los nuestros 23. Corazones, ministra la Tuya 24. Cura ¡oh! Señor 25. Libera, libera la unción de tú amor, toca, toca 26. los sentimientos y emociones, 27. derrama el aceite de tú unción.</p>

### COMENTARIO:

Esta es una versión muy fiel al original. Aviator no ha clasificado el tipo de versión que clasificaríamos como casi literal por su fidelidad al original.

Errores encontrados: “saberéis” en lugar de “sabréis”, “viento” en lugar de “viento”, “renova” en lugar de “renueva”, “Tuya cura” en lugar de “Tu sanación”.

### 10. Participante: VANDA (1 versión)

#### DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: “Tempos modernos”

Compositor(es): Lulu Santos

Intérprete: Lulu Santos

Año/época: 1982

Público a que va dirigido: Adolescentes/ jóvenes/ adultos

<b>VERSÃO ORIGINAL EN L1</b> <b>Título: “Tempos Modernos”</b>	<b>VERSÃO PROPOSTA (L2)</b> <b>Nuevo título: -</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eu vejo a vida</li> <li>2. Melhor no futuro</li> <li>3. Eu vejo isso</li> <li>4. Por cima de um muro</li> <li>5. de hipocrisia</li> <li>6. que insiste em nos rodear</li> <li>7. Eu vejo a vida</li> <li>8. mais clara e farta</li> <li>9. repleta de toda satisfação</li> <li>10. que se tem direito</li> <li>11. do firmamento ao chão</li> <li>12. Eu quero crer no amor</li> <li>13. Numa boa</li> <li>14. que isso valha</li> <li>15. para qualquer pessoa</li> <li>16. que realizar</li> <li>17. a força que tem uma paixão</li> <li>18. Eu vejo um novo</li> <li>19. começo de era</li> <li>20. de gente fina,</li> <li>21. elegante e sincera</li> <li>22. com habilidade</li> <li>23. para dizer mais sim</li> <li>24. do que não</li> <li>25. Hoje o tempo voa, amor</li> <li>26. escorre pelas mãos</li> <li>27. mesmo sem se sentir</li> <li>28. Não há tempo</li> <li>29. que volte, amor</li> <li>30. Vamos viver tudo</li> <li>31. que há para viver</li> <li>32. Vamos nos permitir</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Veo la vida</li> <li>2. Mejor en el futuro</li> <li>3. Veo esto</li> <li>4. a través de un muro</li> <li>5. de hipocresía</li> <li>6. que insiste en rodearnos</li> <li>7. veo la vida</li> <li>8. más clara y harta</li> <li>9. llena de toda la satisfacción</li> <li>10. que se tiene derecho</li> <li>11. del firmamento al suelo</li> <li>12. Quiero crear en el amor</li> <li>13. en una buena</li> <li>14. que eso valga</li> <li>15. para cualquier persona</li> <li>16. que realizar</li> <li>17. la fuerza que tiene una pasión</li> <li>18. veo un nuevo</li> <li>19. comienzo de era</li> <li>20. de gente fina,</li> <li>21. elegante y sincera</li> <li>22. con habilidad</li> <li>23. para decir más sí</li> <li>24. que no</li> <li>25. Hoy el tiempo vuela, amor</li> <li>26. escurre por las manos</li> <li>27. incluso sin sentirse</li> <li>28. No hay tiempo</li> <li>29. que vuelva, amor</li> <li>30. vamos vivir todo</li> <li>31. lo que hay que vivir</li> <li>32. vamos permitirnos</li> </ol>

**COMENTARIO:**

Esta versión, también muy fiel al original, tiene una ventaja: la ausencia de rimas pues no aparecen en la versión original. Así que esto facilita muchísimo el trabajo de versión/traducción. Sin embargo, hay un cambio de significado “Por cima de um muro” por “a través de un muro”, “Quiero crear en el amor” en lugar de “quiero creer en el amor”. Además de errores de gramática como “vamos vivir” en lugar de “vamos a vivir” y “vamos permitirnos” en lugar de “vamos a permitirnos”.

**11. Participante: FERNANDO TORRES** (1 versión) \_\_\_\_\_

DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: “Como uma onda no mar”  
 Compositor(es): -  
 Intérprete: Lulu Santos  
 Año/época:  
 Público a que va dirigido: Jóvenes/ adultos

<b>VERSIÓN ORIGINAL EN L1</b> <b>Título Original: “Como una onda no mar”</b>	<b>VERSIÓN ORIGINAL EN L2</b> <b>Nuevo Título: “Como una onda en el mar”</b>
1. Nada do que foi será 2. de novo do jeito que 3. já foi um dia 4. tudo passa, tudo sempre 5. passará 6. A vida vem em 7. ondas como um mar 8. do infinito lindo. 9. Tudo que se vê 10. não é 11. igual ao que a gente 12. viu a um segundo 13. tudo muda 14. o tempo todo 15. no mundo. 16. Não adianta fugir, 17. nem mentir 18. para si mesmo 19. agora 20. há tanta vida 21. lá fora 22. aqui dentro 23. sempre 24. como uma onda 25. no mar (Refrão)	1. Nada de lo que ya fue 2. va a ser 3. de la manera que ya fue un día 4. todo pasa, todo siempre 5. pasará 6. La vida camina en 7. ondas como un mar 8. para el infinito lindo 9. Todo que se ve no 10. es 11. igual al que nosotros 12. vimos hace poco 13. todo cambia 14. el tiempo todo 15. en el mundo 16. No vale nada huir, 17. ni mentir 18. Para usted mismo 19. ahora 20. Existe mucha vida 21. allá 22. aquí dentro 23. siempre 24. como una onda 25. en el mar (tres veces)

### COMENTARIO:

Esta versión también es muy fiel a la letra original. Como la canción carece de versos rimados se puede clasificar esta versión como versión literal. El único comentario está en el verso 21: “lá fora” que se tradujo por “allá” en lugar de “afuera” que sería más apropiado para el contexto además de encajar mejor con el número de sílabas.

### 12. Participante: GRAZIELA (1 versión) \_\_\_\_\_

#### DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: Ciumes do Tamanho do Planeta Terra  
 Compositor(es): General Sih y Léo Ramos  
 Intérprete: General Sih y Léo Ramos



Año/época: 2009

Público a que va dirigido: Adolescente / Jóvenes

<b>VERSÃO ORIGINAL EN L1</b> <b>Título Original: “Ciúmes do tamanho do Planeta Terra”</b>	<b>VERSÃO PROPUESTA (L2)</b> <b>Nuevo Título: “Celos del tamaño de la tierra”</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O problema foi te encontrar</li> <li>2. Na minha frente (bem na minha frente)</li> <li>3. Na minha frente (bem na minha frente)</li> <li>4. Eu não quero ficar na fila</li> <li>5. Esperando (odeio esperar)</li> <li>6. Esperando (minha vez chegar)</li> <li>7. Às vezes no olhar a gente sente</li> <li>8. Não dá para confiar, a gente sente</li> <li>9. No canto do sofá estou presente</li> <li>10. E na sala de estar com muita gente</li> <li>11. mentiras para mim são coisas ruins</li> <li>12. Vou começar a te vigiar</li> <li>13. Ciúmes assim faz parte de mim</li> <li>14. Eu não vou mudar, eu não vou mudar...</li> <li>15. O teu problema: me ignorar</li> <li>16. Você não vê (será que não percebe?)</li> <li>17. Você não vê (o sujeito te persegue!)</li> <li>18. Eu comprar uma alga para perder você</li>   <li>19. em mim, você em mim.</li> <li>20. Eu negar qualquer pedido seu para</li>   <li>21. Sair daqui, sair de mim.</li> <li>22. Isso não é amor, é uma perseguição!</li> <li>23. Você vai onde eu vou, até na contra mão! (2 vezes)</li> <li>24. Às vezes no olhar agente sente</li> <li>25. Não dá para confiar, a gente sente</li> <li>26. No canto do sofá estou presente</li> <li>27. E na sala de estar com muita gente</li> <li>28. Mentiras para mim são coisas ruins</li> <li>29. Vou começar a te vigiar</li> <li>30. Ciúmes assim, faz parte de mim</li> <li>31. Eu não vou mudar, eu não vou mudar</li> <li>32. (Tenho ciúmes, tenho ciúmes) Eu não vou mudar</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El problema fue te encontrar</li> <li>2. En la frente de mí (bien en la frente de mí)</li> <li>3. En la frente de mí (bien en la frente de mí)</li> <li>4. No quiero estar en la fila</li> <li>5. Esperando (Odio esperar)</li> <li>6. Esperando (mi vez llegar)</li> <li>7. A veces el mirar, nos sentimos</li> <li>8. No se puede confiar, nos sentimos</li> <li>9. En el canto del sofá estoy presente</li> <li>10. Y en la sala de estar con mucha gente</li> <li>11. Mentiras para mí son cosas malas</li> <li>12. Voy a empezar a te vigiar</li> <li>13. Celos así hace parte de mí</li> <li>14. No voy a cambiar, no voy a cambiar...</li> <li>15. Su problema: me ignorar</li> <li>16. Usted no ve (¿será que no percibe?)</li> <li>17. Usted no ve (¡el chico te persigue!)</li> <li>18. Yo vou comprar unas esposas para prender</li> <li>19. Usted en mí, usted en mí.</li> <li>20. Yo voy a negar cualquier pedido suyo para</li> <li>21. Salir de aquí, salir de mí</li> <li>22. ¡Esto no es amor, es una persecución!</li> <li>23. ¡Usted va donde voy hasta en la contra mano! (2 X)</li> <li>24. A veces el mirar nos sentimos</li> <li>25. No se puede confiar nos sentimos</li> <li>26. En el canto del sofá estoy presente</li> <li>27. Y en la sala de estar con mucha gente</li> <li>28. Mentiras para mí son cosas malas.</li> <li>29. Voy a empezar a te vigiar</li> <li>30. Celos así, hace parte de mí</li> <li>31. No voy a cambiar, no voy a cambiar...</li> <li>32. (Tengo celos, tengo celos) No voy a cambiar...</li> </ol>

**COMENTARIO:**

Hay algunas interferencias en esta versión, por ejemplo: “bien en la frente de mí” en lugar de “enfrente a mí”, además de “Yo vou comprar unas esposas” en lugar de “(Yo) voy a comprar unas esposas”, “Usted en mí, usted en mí” en lugar de (prenderle) a mí, a mí. “A veces el mirar nos sentimos” en lugar de “A veces en la mirada uno siente”.

**13. Participante: LULA** (1 versión) \_\_\_\_\_

DATOS DE LA CANCIÓN

Canción: “Primeiros erros”  
 Compositor(es): Capital Inicial  
 Intérprete: Kiko Zambianchi  
 Año/época: 1998  
 Público a que va dirigido: Adolescentes/jóvenes/adultos

<b>VERSIÓN ORIGINAL EN L1</b> <b>Título Original: “Primeiros erros”</b>	<b>VERSIÓN PROPUESTA (L2)</b> <b>Nuevo Título: “Primeros errores”</b>
1. Meu caminho é cada manhã 2. Não procure saber onde estou 3. Meu destino não é de ninguém 4. Eu não deixo os meus passos no chão 5. Se você não entende, não vê 6. Se não me vê, não entende 7. Não procure saber onde estou 8. Se o meu jeito te surpreende 9. Se o meu Corpo virasse sol 10. Se minha mente virasse sol 11. Mas, só chove e chove 12. Chove e chove 13. Se um dia eu pudesse ver 14. Meu passado inteiro 15. E fizesse parar de chover 16. Nos primeiros erros 17. O meu Corpo tornaria sol 18. Minha mente tornaria sol 19. Mas, só chove e chove 20. Chove e chove.	1. Mi camino es cada mañana 2. No busque saber donde estoy 3. Mi destinación no es de nadie 4. No dejo mis pasos en el suelo 5. Si usted no comprende, no ve 6. Si no me ve, no comprende 7. No busque saber donde estoy 8. Si mi modo le sorprende 9. Si mi cuerpo sea transformado en el sol 10. Si mi mente sea transformada en el sol 11. Pero, solo llueve y llueve. 12. Llueve y llueve 13. Si un día yo pudiera ver 14. Mi pasado entero 15. E hiciera parar la lluvia 16. En los primeros errores 17. Mi cuerpo se convirtió en sol 18. Mi mente se convirtió en sol 19. Pero, solo llueve y llueve 20. Llueve y llueve

**COMENTARIO:**

Es una versión muy fiel al original. Así podríamos clasificarla como versión literal. En el tercer verso, el alumno utiliza la palabra “destinación” en lugar de “destino”, lo que ha sonado un poco raro.

Ahora, presentaremos un cuadro con los tipos de traducciones elegidas por los alumnos para la propuesta con canciones versionadas.

INFOR-MANTES	TRAD. LITERAL	TRAD. MUSICAL	VERSIÓN MODIFICADA	NUEVA LETRA	TRASPOSIÓN DE GÉNERO
JORGE ARAM	X	X	X	X	X
ANGELINA VENEGAS	X	X		X	X
RENATA	X	X	X	X	
DUDA	X	X	X	X	
NAYERE	X		X	X	
MARADONA	X	X			
MARTA	X	X			
XAVIER	X				
AVIADOR	X				
VANDA	X				
FERNANDO TORRES	X				
GRAZIELA	X				
LULA	X				

**Cuadro 37:** Tipos de versiones elegidas por los alumnos de Avanzado 1 (vespertino)

### COMENTARIO GLOBAL VALORATIVO:

Es normal que durante el desarrollo de la actividad, es decir, durante el proceso de versión de las mismas, surjan errores y faltas, sobre todo cuando los alumnos han optado hacer la versión solos sin la mediación del profesor o de un compañero.

Algunos alumnos no han sabido diferenciar los tipos de versiones como la Traducción Literal, la Traducción Musical o la Versión Modificada como pasó con Sarah y Bella, cuyas versiones literal y musical de las canciones eran prácticamente las mismas. En el caso de Bella, por haber elegido una canción que ya poseía una versión oficial al español, la suya ha resultado mucho más fiel al original.

Los alumnos que optaron por hacer versiones de canciones infantiles/folclóricas (como Jorge Aram, Dolores, Juan y Fernanda) tuvieron la ventaja de tener un trabajo menos laborioso pues las canciones tienen pocos versos y con una letra relativamente fácil de traducir, con pocas palabras que presentan dificultad.

Hubo casos en que el alumno ha hecho una parodia en la propia L1 (portugués), como hicieron Duda y Renata no cumpliendo con los objetivos de la actividad.

Por otro lado, al crear una Nueva Letra hubo casos en que los alumnos no respetaron ni el número de versos de la versión original, ni el número de sílabas poéticas y, desde luego, la temática ha sido muy distinta.

Pocos fueron los alumnos que optaron por hacer la Trasposición de Género como hizo Angelina Venegas en su canción "Por enquanto", pues de una canción romántica ha hecho una infantil. También pocos fueron los alumnos que han elegido temas religiosos para versionar como lo hicieron Aviador (Espíritu de vida) y Nayere (Yo nací de nuevo).

Otros alumnos han optado por hacer sólo una versión de sus canciones elegidas, como fue el caso de Xavier, Aviador, Vanda, Fernando Torres, Graziela, Lula, Lazi y Rodolfo. Tres han hecho cuatro versiones agregando la Versión Modificada y la Nueva Letra (Duda, Renata y Angelina Venegas), solamente dos alumnos han hecho tres versiones: Maradona (Traducción Literal, Traducción Musical, Versión Modificada) y Nayere (Traducción Literal, Traducción Musical y Nueva Letra) y solamente un alumno (Jorge Aram) ha hecho las cinco versiones (Traducción Literal, Traducción Musical, Versión Modificada, Nueva Letra y Trasposición de Género), y que incluso fueron muy creativas alcanzando los objetivos propuestos para esta actividad.

#### 4.1.2.1.3 Preguntas de reflexión –POSTACTIVIDAD

A) *¿Has buscado ser más fiel al original o escuchaste la voz de tu corazón en la creación de la nueva versión?*

**Marta:** "He buscado ser lo más fiel posible cómo si fuera siempre una versión mucho parecida a la traducción literal"

**Duda:** "Busqué ser lo más fiel al original, claro!"

**Nayere:** "Yo fuera más fiel al original"

**Renata:** "Busqué ser fiel"

**Maradona:** "Yo he buscado ser más fiel"

**Xavier:** "Busqué ser fiel al original"

**Jorge Aram:** "Busqué ser más fiel, no me pareció que se quedaría tan buena, distinta"

**Angelina Venegas:** "Ser más fiel al original"

**Aviador:** "Busqué ser más fiel al original, ya que la música posee una letra perfecta."

**Vanda:** "Ser más fiel al original"

**Fernando Torres:** NO HA CONTESTADO

**Graziela:** "Busqué ser más fiel al original de lo que una nueva canción"

**Lula:** "Intenté hacer lo mejor que pude"

#### COMENTARIO:

La mayoría ha apuntado que ha intentado ser lo más fieles posible a la letra original. Deducimos dos cosas con estas respuestas:

1ª) Que ellos respetan la inspiración creadora del autor del tema que ha generado la canción.

2ª) Demuestran poca creatividad en la composición de una Nueva Letra lo que exigiría más tanto desde el punto de vista cognitivo como desde el afectivo (la voz de su corazón). No obstante, si esta canción le ha atrapado por algo es porque tiene un contenido emocional. Es que hay algún punto de contacto entre el oyente y el cantante.

Ser lo más fiel posible al original está bien si se trata de hacer una traducción literal. No obstante, al componer una Versión Modificada, Nueva Letra o incluso una Trasposición de Género hace falta tener más creatividad y les ayudaría mucho dejarse llevar por la melodía y componer sus propios versos inspirados por el corazón.

Cuando ‘Aviador’ dice que buscó ser más fiel al original por ser la letra perfecta quiso justificar el hecho de no haber optado por una nueva versión y que tiene un componente afectivo muy presente en ella.

Según Martín Prado (2000:43) “tanto en el plano oral como en el escrito, todo aquello que se puede hacer con un texto se puede hacer con una canción”, así concluimos que para el alumno componer una nueva letra de una canción es más o menos como escribir una redacción con matices poéticos, rasgos como la rima, etc. No obstante, aunque parezca más difícil traducir que componer una Nueva Letra, los alumnos prefieren la primera opción por exigir menos creatividad y más esfuerzo por otro lado. Por esto es tan importante ejercicios como los de gimnasia cerebral para desbloquear la creatividad.

*B) ¿Te has preocupado con la cuestión de las rimas? ¿Te resultó complicado?*

**Marta:** "Sí, me resultó muy complicado, muy difícil hacer una versión y rimar al mismo tiempo"

**Duda:** " No, porque es la letra muy buena y las rimas también. No, no me resultó"

**Nayere:** "No, porque es muy complicado"

**Renata:** "No; también no me resultó complicado"

**Maradona:** "(No ha contestado)"

**Xavier:** "Intenté hacerlo"

**Jorge Aran:** "Me preocupé poco, pero sí, lo fue complicado"

**Angelina Venegas:** "No me preocupé con la cuestión de las rimas porque busqué ser más fiel al original"

**Aviador:** "Sí, no resultó tan complicado, ya que la traducción fue fácil y con mismo nivel de rimas"

**Vanda:** "Un poco, y fue complicado"

**Fernando Torres:** NO HA CONTESTADO

**Graziela:** "No mucho, me preocupé hacer la traducción más próxima de la original".

**Lula:** "Sí, pero no fue complicado"

## **COMENTARIO:**

La cuestión de las rimas parece ser algo difícil de solucionar en un principio, sobre todo si se crea una Nueva Letra o una versión muy modificada. No obstante, si el

alumno tiene por base la versión oficial, esta puede inspirarle a que cree otras con otras palabras y así se cambia un poco la “fidelidad al original” en favor de la estética.

Algunos no se preocuparon de esto en su proceso de versión pues reconocen lo complicado que es. Otros, por lo menos, intentaron hacer algo aproximado. Unos consideran que tener que rimar en la versión es como huir de la fidelidad al original, no obstante, la rima es importante en la versión musical pues si no la canción no suena agradable para ser cantada, lo que requeriría mucha más creatividad por parte del estudiante y también mucha reflexión, razonamiento y raciocinio.

Vamos a dividir la cuestión de las rimas en dos grupos: un primer grupo formado por Julia, Dolores y Marta, afirman haberse preocupado con la cuestión de las rimas y que tal hecho le ha resultado complicado. Consideramos que este grupo tiene más mérito pues a pesar de parecer difícil, por lo menos “intentaron hacerlo” como afirma Xavier y el resultado es que de verdad era bastante complicado.

Para el segundo grupo, formado por Nayere, Marta y Jorge Aram, la cuestión de las rimas le ha resultado un trabajo muy complicado o bastante complicado, tanto que no le hicieron caso, quizás por el hecho de querer ser muy fieles al original. Para Angelina Venegas, la cuestión de las rimas no le preocupó pues ésta buscó ser lo más fiel posible al original, pues según considera “inventar rimas” por así decirlo, sería como una violación del original.

*C) ¿Después de versionada resulta fácil cantarla?*

**Marta:** "Sí"

**Duda:** "Sí"

**Nayere:** "Más o menos"

**Renata:** "Sí"

**Maradona:** "No"

**Xavier:** "No"

**Jorge Aran:** "Sí"

**Angelina Venegas:** "Sí"

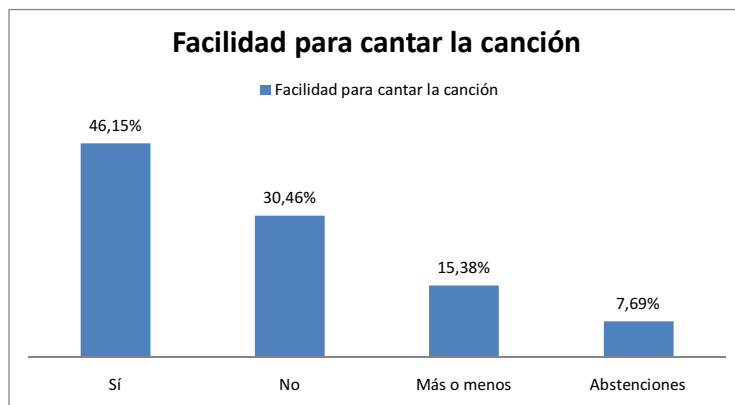
**Aviador:** "Sí"

**Vanda:** "No"

**Fernando Torres:** NO HA CONTESTADO

**Graziela:** "Más o menos"

**Lula:** "No"



**Gráfico 17: Facilidad para cantar la canción**

**COMENTARIO:**

El 40,15% de los encuestados han dicho que sí resulta fácil según sus propios criterios o patrones estéticos, sin importar su oído musical. No obstante, el 30,46 % reconoce que no es nada fácil cantar su versión, a lo mejor porque ha dado el debido valor a la métrica o a las rimas en español. Tan sólo el 15,38% reconoce que el resultado no es perfecto: "es más o menos fácil cantarla", es decir, si la canción no es de todo fácil cantarla quiere decir que la versión no fue hecha para ser cantada. Es decir, que esta versión tendría que pasar por una revisión o por lo menos por adaptaciones o corrección de la métrica o de la prosodia musical. En otras palabras, hay más sílabas que notas o viceversa o las rimas no son perfectas sino aproximadas o que haya demasiada interferencia de la L1 del hablante, tanta que intentaron hacer una versión forzada. Es decir, que su trabajo fue satisfactorio. Concluimos que su canción ha resultado útil e incluso puede servir de estrategia afectiva de aprendizaje, con un componente lúdico intrínseco.

*D) ¿Has usado diccionarios, Internet u otros recursos?*

**Marta:** "Sí. He buscado en la internet muchas cosas y expresiones que solamente existen en la lengua portuguesa, para traducir al español"

**Duda:** "Sí, la internet"

**Nayere:** "Sí, diccionarios"

**Renata:** "Sí, yo he usado un diccionario"

**Maradona:** "Yo he usado algunos diccionarios y a Internet"

**Xavier:** "Sí, yo he usado diccionarios de Internet"

**Jorge Aran:** "Sí, diccionarios y Internet"

**Angelina Venegas:** "Internet"

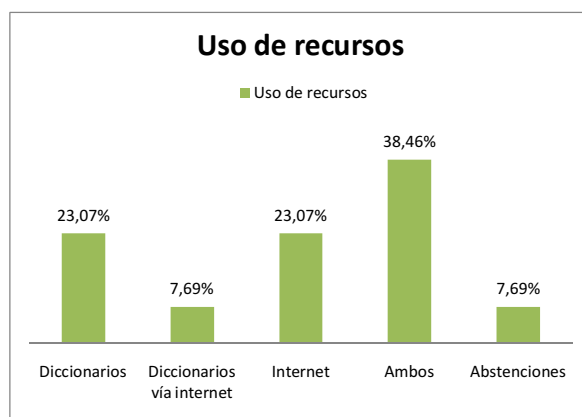
**Aviador:** "Sí. Utilicé diccionarios"

**Vanda:** "Sí, diccionarios e internet"

**Fernando Torres:** NO HA CONTESTADO

**Graziela:** "Sí, la Internet y principalmente el diccionario"

**Lula:** "Sí"



**Gráfico 18:** Uso de recursos

### COMENTARIO:

En este grupo la mayoría ha buscado utilizar no sólo diccionarios, sino más bien diccionarios e Internet. Dada la dificultad para la escritura de una versión, es esencial la ayuda de otros recursos sean ellos electrónicos (*Internet*, diccionarios electrónicos) o manuales (obras impresas en papel). Es muy difícil que un alumno haga una versión de la canción sin el uso absolutamente de ningún recurso dada su dificultad de léxico muchas veces, por lo menos habrán solicitado el uso de algún recurso como podría ser la ayuda de alguien más experto en la lengua o algún nativo, por ejemplo.

Marta dice que sólo usó Internet para descubrir el significado de "expresiones de la lengua". A lo mejor ha utilizado también diccionarios virtuales.

E) *¿Has solicitado la ayuda del profesor y de los compañeros?*

**Marta:** "Sí"

**Duda:** "No, no he solicitado ninguna ayuda"

**Nayere:** "No"

**Renata:** "No"

**Maradona:** "No"

**Xavier:** "No, pero debería"



**Jorge Aran:** "Sí, tuve ayuda de una amiga uruguaya para ver si tenía errores en las expresiones de la lengua"

**Angelina Venegas:** "Sí, de la profesora"

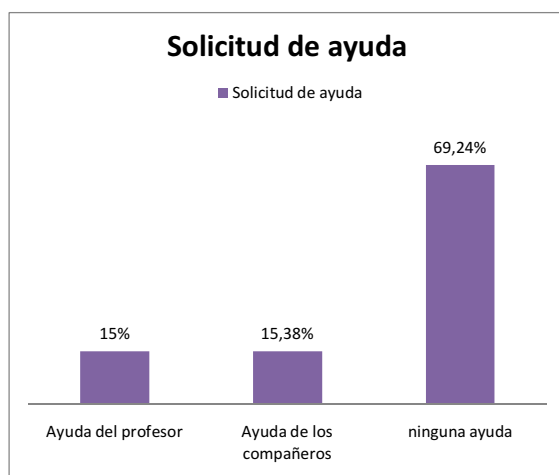
**Aviador:** "Sí, sólo la ayuda de la profesora"

**Vanda:** "No"

**Fernando Torres:** "Todavía no"

**Graziela:** "No, hice la traducción sólo"

**Lula:** "No, me gusta hacer las cosas solo"



**Gráfico 19: Solicitud de ayuda**

### **COMENTARIO:**

Estas respuestas demuestran que el potencial de trabajo autónomo de este grupo es alto (el 69,24% no ha utilizado ningún tipo de ayuda). Los que solicitaron la ayuda del profesor o de algún compañero fueron solamente tres: Jorge Aran, Angelina Venegas y Aviador. Por otro lado, el hecho de solicitar la ayuda del profesor tiene dos ventajas:

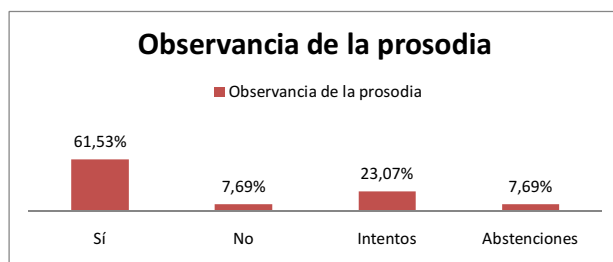
1ª. Pone al alumno en contacto con el profesor, lo que propicia el diálogo, el intercambio de ideas y puede ayudarle a mejorar la versión en un proceso de revisión, desconstrucción y construcción.

2º Así, el alumno corre menos riesgo de equivocarse y memorizar una versión con errores que puede conducir a la fosilización de estos errores.

El investigador también ha facilitado su correo electrónico para cualquier consulta durante el proceso de versión, pero nadie ha utilizado este tipo de recurso como ayuda.

F) *¿Has observado la prosodia de la canción?*

**Marta:** "Sí"  
**Duda:** "Sí, observé"  
**Nayere:** "No, porque no es fácil entender la prosodia"  
**Renata:** "Sí"  
**Maradona:** (NO HA CONTESTADO)  
**Xavier:** "Intenté hacerlo"  
**Jorge Aran:** "Sí"  
**Angelina Venegas:** "Sí muy buena"  
**Aviador:** "Sí, detalladamente"  
**Vanda:** "Un poco"  
**Fernando Torres:** "Solamente la original"  
**Graziela:** "Sí, me interesó mucho"  
**Lula:** "Sí"



**Gráfico 20: Observancia de la prosodia**

### COMENTARIO:

En este grupo de alumnos al contrario del anterior, la mayoría de los estudiantes ha dicho que sí. Por otro lado, no estamos seguros de que los que dijeron que sí hayan entendido realmente lo que significa la palabra "prosodia" pues tres no han contestado nada además, nadie ha pedido una aclaración durante la explicación de la actividad. Por otro lado, por los resultados obtenidos, se supone que tienen noción de lo que es. Otros sí afirman saber de lo que se trata como Aviador "sí, la observé detalladamente".

G) ¿Sabes si esta canción tiene alguna versión oficial al español?

**Marta:** "Creo que no tiene"

**Duda:** "Sí hay una versión"

**Nayere:** "No tiene"

**Renata:** "No"

**Maradona:** "No, solo en portugués"

**Xavier:** "Creo que no"

**Jorge Aran:** "No lo sé"

**Angelina Venegas:** "No tiene"

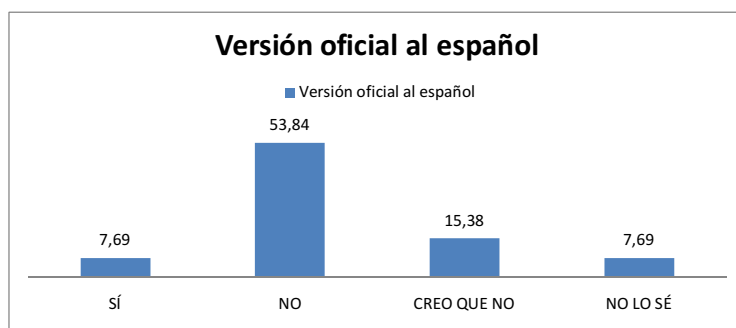
**Aviador:** "No. No existe"

**Vanda:** "No"

**Fernando Torres:** "No"

**Graziela:** NO HA CONTESTADO

**Lula:** "No tiene"



**Gráfico 21: Versión oficial al español**

### COMENTARIO:

Se supone que los que dijeron que "no hay ninguna versión oficial" o que "sí", investigaron en *Internet* sobre ello. Los que no investigaron nada fueron sinceros cuando dijeron "creo que no" o directamente "no sé".

Así como la cuestión de las rimas, la prosodia también es importante en la confección de una versión que pueda quedar bien. No obstante, si no se consigue que quede bien, por lo menos habrá aprendido mucho y seguro que ha sido una experiencia de aprendizaje diferente, que les hizo reflexionar, entrenar la creatividad trabajando con algo que les gusta en un principio, que es su tema favorito.

H) ¿Qué te ha parecido la actividad? ¿Por qué?

**Marta:** "Interesante/Desafiante/Motivadora. Al mismo tiempo desafía la inteligencia y el dominio de la lengua española y también es gratificante, porque la canción tiene relación con mi vida"

**Duda:** "Interesante. Por que todo eso, aprendemos mucho con la canción, principalmente en las lenguas extranjeras [sic]"

**Nayere:** "Desafiante. Porque nadie aprendió [sic] un trabajo de hacer nuevas versión".

**Renata:** "Interesante. Excita la imaginación y es divertido escuchar la nueva versión creada y el sonido de la canción en español es muy bonita"

**Maradona:** "Interesante/Diferente. Pues nunca había hecho una tarea así, fue muy difícil hacer una versión modificada pero por fin fue interesante."

**Xavier:** (NO HA CONTESTADO)

**Jorge Aran:** "Interesante. Me encantó hacerla, primero porque gustan las canciones, segundo porque pude enterarme de más expresiones de la lengua española"

**Angelina Venegas:** "Desafiante. Por cuenta de la creatividad"

**Aviador:** "Motivadora. Por que yo creo que es una manera más fácil de aprender y mejorar el conocimiento de la lengua. Es una actividad que no ocurre a menudo, algo diferente y muy interesante"

**Vanda:** "Interesante. Pues podemos trabajar con lo que nos gusta"

**Fernando Torres:** "Diferente. Porque en nuestra escuela jamás trabajamos de esta manera presentada, escuchamos las canciones y sólo"

**Graziela:** "Interesante, porque es una nueva forma de estudiar (español) la lengua extranjera. Desafiante, pues nos hace buscar a estudiar y comprender la lengua"

**Lula:** "Diferente. Porque normalmente nos quedamos en la clase haciendo las mismas cosas, estudiando lo que ya vimos"

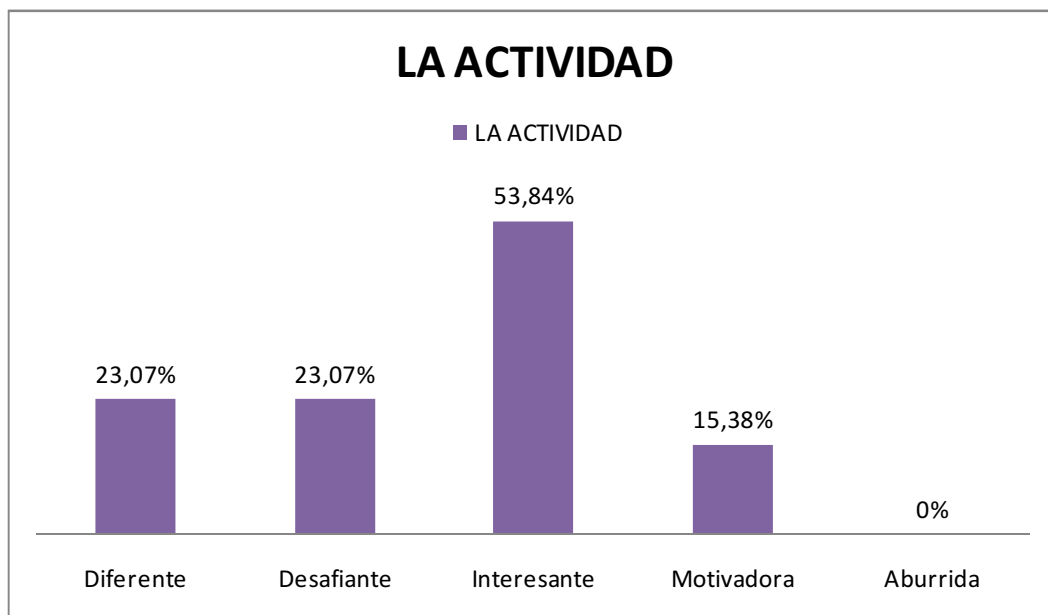


Gráfico 22: Consideraciones sobre la actividad

**COMENTARIO:**

Sin lugar a dudas a la mayoría les ha parecido la propuesta más interesante que "desafiante, diferente o motivadora". Tenemos un punto que considerar, pues al planificar la actividad tuvimos en cuenta en primer lugar el componente motivacional, pues en el estudio piloto, les preguntamos qué actividades les "motivaban" más y

muchos afirmaron "actividades con música". Así que planificamos una actividad con música que al mismo tiempo trabajara los dos hemisferios del cerebro. Creemos que de manera general, la actividad les ha sorprendido por su carácter innovador y desafiante. También concluimos que la mayoría ha apuntado la actividad como "interesante e motivadora".

Constatamos que es una actividad un poco complicada de realizar (por la cuestión de las rimas, por ser muchas versiones, etc.) lo que puede haber restado un poco fluidez a la misma y poder estimulador pero Maradona dice que aunque complicada ha sido interesante. Por otro lado, Aviador ha destacado el efecto facilitador de la actividad: es una manera más fácil de aprender y de mejorar el conocimiento de la lengua. Jorge también está de acuerdo cuando dice que ha aprendido más expresiones de la lengua española. Vanda ha sabido identificar uno de nuestros propósitos: que los estudiantes trabajaran con algo que les guste (su canción favorita). Renata ha destacado lo divertido que es escuchar la nueva versión que ha creado en la lengua española. Fernando Torres y Lula han destacado el carácter innovador de la actividad: "en nuestra escuela jamás trabajamos de esta manera" y Graziela ha destacado la función estratégica de la actividad: "nos hace buscar a estudiar y comprender la lengua".

Una actividad que conjugue emociones y cognición tampoco es fácil de idear/planificar. Por otro lado, también creemos en la eficacia de los desafíos, que con ellos uno aprende mucho, no sólo intelectualmente sino también es una experiencia global pues produce una transformación en el individuo, en su forma de pensar, de razonar, de considerar las cosas, pues es capaz de sacar muchas conclusiones de la experiencia, ya que les hizo reflexionar. Consideramos relevante la respuesta de Marta cuando ha dicho que al mismo tiempo que la propuesta desafía la inteligencia de los participantes y el dominio de la lengua también es gratificante pues tiene una relación con su vida. Así, se puede afirmar que también estuvieron implicados tanto intelectualmente como emocionalmente en ello.

No consideramos que las rimas hayan sido realmente fuente de desmotivación una vez que se suponía que estaban trabajando con algo que les gustaba y que de ahí podrían trabajar más felices, más a gusto.

*1) Críticas, aportaciones o sugerencias para esta actividad:*

**Marta:** "Creo que las actividades creativas necesitan más tiempo que el resultado sea mejor"

**Duda:** "Fue una actividad muy buena de hacer"

**Nayere:** (NO HA CONTESTADO)

**Renata:** "Después de pronta ya gosté, pero tuve una cosa que me provoca ansiedad, es que como me vi media presa para hacer el más agil posible y yo no tenía tiempo para hacer, por trabajar y hacer facultad"

**Maradona:** "La versión modificada, la nueva letra, la transposición de género se quedan muy iguales y después que hace una, la idea para hacer las otras no aparecen. Entonces podría ser hechos tres pasos: la original, la traducción y la versión modificada"

**Xavier:** (NO HA CONTESTADO)

**Jorge Aran:** (NO HA CONTESTADO)

**Angelina Venegas:** "Ha sido una actividad diferente y me gustó. Además a través de las canciones (¿aprendemos?) más sobre nosotros"

**Aviador:** "Yo creo que no hay lo que mejorar, es una actividad perfecta y sin duda motivadora, ya que desafía la capacidad del alumno"

**Vanda:** "Creo que sería bueno tener más tiempo dedicado en clase para esta actividad, pues hacerla sola es más difícil"

**Fernando Torres:** "Me quedó bien a la manera que se presentó la tarea, ninguna crítica, ninguna sugerencia"

**Graziela:** "La actividad fue muy interesante, me hice buscar otras formas de pronunciación y forma de aprendizaje"

**Lula:** "Nada a decir, sólo espero tener otras cosas más para diferenciar los estudios"

### COMENTARIO:

Felizmente, el saldo de esta actividad ha sido positivo, es decir, la mayoría ha dicho que sí, que les gustó realizar la actividad, por lo diferente que es, una actividad buena que algunos consideraron motivadora.

A pesar de algunas consideraciones orales de algunos alumnos sobre la actividad, críticas y sugerencias, en el cuestionario contestaron exactamente lo contrario, pues la mayoría cree que le ha gustado mucho la actividad, no tiene ninguna crítica sea buena o mala, otros confesaron que les ha costado un poco de trabajo, que necesitarían más tiempo como Marta y Renata. Renata, por ejemplo considera que la actividad le ha provocado ansiedad por la falta de tiempo de que disponía para dedicarse a ella, pero que después de realizada le ha gustado. Así, concluimos que a pesar de que utilicemos actividades con música y canciones con el fin de bajar los índices de ansiedad, aún así los alumnos pueden enfrentar ansiedades en la realización de la misma a causa de factores como la falta de tiempo, por ejemplo. Vanda ha destacado la cuestión del andamiaje en la implementación de la actividad, de que hacerla sola es mucho más difícil.

Cuatro estudiantes no han contestado nada lo que supone que no tienen nada que declarar. Solamente Maradona ha dado una sugerencia: ha sugerido que la versión fuera hecha en tres pasos solamente: la letra original, la traducción (literal) y la versión modificada pues según él se le agota al alumno su potencial creativo pues con tantas versiones de un mismo tema uno ya no tiene ni ideas ni creatividad y que hacer una versión ya es complicado.

La alumna Vanda ha aclarado que necesitaría más tiempo para esta actividad y que este tiempo muchas veces es necesario. Claro que fue imposible dedicar mucho tiempo de la clase para esta actividad y que fue necesario que los alumnos la hicieran en casa.

**COMENTARIO GLOBAL VALORATIVO:**

Por las respuestas dadas por los estudiantes, se observa que mantienen una posición de respeto hacia la letra original y también su resistencia a los cambios y adaptaciones durante el proceso de versión de la canción. Esto puede haber constituido un obstáculo también a la hora de hacer las adaptaciones para que rimaran los versos y sonaran bien. Es cierto que algunas de las canciones elegidas no tienen rimas (versos blancos) es decir, lo que nos hace deducir que estas no constituyen una dificultad. Durante el proceso de versión es esencial la ayuda de otros recursos sean electrónicos o manuales, pues es difícil que un alumno haga una versión sin ningún tipo de ayuda, a menos que la letra de la canción sea realmente fácil. Por las respuestas también se deduce que este grupo tiene un potencial de autonomía muy grande pues un gran porcentaje no ha solicitado ningún tipo de ayuda para la realización de la actividad. Así, consideramos que la actividad no es muy desafiante pero sí requiere mucho esfuerzo intelectual y creatividad. Como han clasificado la actividad como “desafiante, diferente e interesante” concluimos que la actividad también les ha motivado de alguna manera, siendo pues, también motivadora.

## 4.2 RESULTADO DE LA ACTIVIDAD CON CANCIONES HUMORÍSTICAS

### 4.2.1 Propuesta implementada con el grupo de Intermedio II (B1+)

#### ACTIVIDAD: “ESPEJO MÁGICO DIME LA VERDAD...”

Ahora vamos a exponer los ejercicios propuestos como tarea para la “Actividad con canciones humorísticas”. La tarea consiste en crear un diálogo entre un paciente que quiere hacer una cirugía estética y un médico que no está de acuerdo. A continuación tenemos los diálogos con su respectivo autor/a o alumno/a participante.

#### Primera redacción (21.08.2009)

#### Participante: Nana

#### -En la clínica "Belleza y salud" -

D - Doctor A - Ana

A: Buenas tardes, doctor

D: Buenas tardes, ¿qué le trae a nuestra clínica señorita Ana?

A: La realidad, doctor, es que siempre hago dietas y no alcanzo mi peso ideal.

D: Bien... pero, ¿qué quiere que haga?

A: Necesito que autorize (*sic*) la liposucción.

D: ¿Perdón, hay algún precedente de anorexia o bulimia en su familia?

A: No que yo sepa.

D: A ver... ¿Usted ya charló con un psicólogo sobre eso?

A: No ¿por qué?

D: Como profesional debo decirle que no hay necesidad de la liposucción, porque usted es delgada, ¡demasiadamente delgada!

A: Pero pienso que necesito adelgazar un poco y...

D: Lo que puedo decirle es que tiene que visitar a un psicólogo, quizá un psiquiatra.

A: ¿Me estás diciendo que estoy loca?

D: De manera ninguna, lo que creo es que tiene una perturbación mental que le hace creer que es gorda sin serlo. A mi me parece que un especialista podría ayudarle a curarse de ese mal que no hace bien a su mente y tampoco a su cuerpo.

A: Entonces, ¿no haré una liposucción?

D: ¡No!

A: ¿De verdad que no estoy gorda?

D: Sí, lo que necesita es cuidar a su mente.

A: Muchas gracias doctor, los otros pensarían en el dinero...

#### COMENTARIO:

Tras el debate previo que se hizo en clase, la implementación de la propuesta propiamente dicha y posterior puesta en común, esta alumna ha expresado exactamente su opinión sobre el tema de la cirugía estética. Es decir, muchas veces el problema está



a nivel psicológico y no físico. El médico de la clínica “Belleza y Salud” desaconseja a la paciente que se opere una vez que estaba claro que no había necesidad para ello, pues ella ya era “demasiadamente delgada”, así que le aconsejó un psicólogo para su acompañamiento.

Esta propuesta trae a colación la cuestión de la influencia que nuestra sociedad ejerce sobre los gustos y preferencias de todo un colectivo. La paciente quiere operarse motivada por la presión social que nos lleva a presentarnos cada vez mejor y más delgados, perdiendo así algo de libertad, de permitirse ser como se es aceptándose.

## **Segunda Redacción**

**Participante: Linda**

**P- Paciente M – Médico**

**P:** Buenas tarde doctor!

**M:** Buenas, que deseas señora?

**P:** Doctor mira mis culos, son muy cuantiosos cuando passo en la calle, todos los hombres miran et dicen: es muy buena!!

**M:** Pero, a señora al parecer está muy bien.

**P:** No, doctor, esta parte de mi cuerpo gusta mucho a los hombres, pero a mí, me gustaría hacer una cirugía plástica, creo que serei más felice.

**M:** Que pensais sobre una liposucción?

**P:** Es muy poco, doctor, quiero quedarme con 2 kilos a menos en cada nalga.

**M:** Imposible, señora! Es contra la ética médica, es prohibido succionar tanto así.

**P:** Doctor yo sé el que quiero para mí, no es usted que oye de los hombres lo que oigo yo. Entonces hasta luego, que quiero quedarme guapa sin mis culos mamarrachos. Voy buscar uno médico competente, que haga como quiero, Adiós.

## **COMENTARIO:**

En este diálogo, al personaje de la alumna no le importa la opinión del médico, pues no le hace caso y prefiere buscar a otro en lugar de seguir le su consejo por una cuestión de inadaptación a la presión social que sufre por el acoso de los hombres. Es decir, no que tenga unos “traseros” que huyan de la estética sino que llaman mucho la atención. En este caso el personaje quiere aparentar una silueta más modesta, al contrario de lo que pasa con muchos, los que quieren llamar la atención por el exceso y por la exuberancia de las formas.

Lo que pasa es que muchas veces ya no se preocupa uno con la salud sino sólo con la estética, quedando la salud en segundo plano como es el caso de la paciente de la redacción. O sea, ya no le importan las consecuencias que puede traer una cirugía sea cual sea, sino la satisfacción personal de parecer más y más delgado.

### Tercera Redacción

**Participante:** Biula

#### Conversación entre un médico y un paciente

**Phabiola:** ¡Buenas tardes, doctor!

**Doctor:** ¡Buenas tardes! ¿Cómo está usted?

**Phabiola:** No muy bien doctor.

**Doctor:** ¿En qué puedo ayudarle?

**Phabiola:** Es que a mí me gustaría mucho poner silicona pues estoy muy enfadada de la gente que habla por yo no tener pechos. Además de esto también he cambiado el color de mi pelo y tengo la intención de hacer la cirugía plástica para reducir mi trasero, este es demasiado grande.

**Doctor:** Entonces tendré que 'refazerla' por completo porque usted no está satisfecha con nada. ¡No puede pensar así! Tiene que ir en un psicólogo para hacer sesiones de terapia antes que sea demasiado tarde.

**Phabiola:** Doctor, no me diga lo que hacer porque ya he decidido y no voy a cambiar mi opinión. Si usted no quiere ayudarme me voy a ir al otro médico.

**Doctor:** Lo siento, es porque creo que es muy joven para tomar una decisión tan importante como esta, pero si quiere, la haremos. ¿Para cuál día queda?

**Phabiola:** Así es mejor, ¿podemos arreglar para la próxima semana?

**Doctor:** ¡Perfecto! Entonces le espero acá en la próxima semana.

**Phabiola:** ¡Hasta luego doctor! Muchas gracias.

**Doctor:** Hasta luego.

#### COMENTARIO:

En esta situación, al contrario de la anterior, el personaje creado por la alumna quiere aumentar y reducir sus formas, el médico le advierte de que no es necesario operarse y que debería buscar a un psicólogo pero como ella le amenaza de buscar a otro médico, éste cambia radicalmente de opinión y decide operarla rápidamente. Lo que la alumna ha querido transmitir fue la cuestión de la falta de escrúpulos y la cuestión ética de muchas clínicas que operan a los pacientes pues estos insisten en a sabiendas de que, muchas veces, el problema es de orden psicológico. Cuando dice "estoy muy enfadada de la gente que habla por yo no tener pechos" revela su insatisfacción personal por no atender a los moldes sociales que le son impuestos. Redacciones como esta pueden traer a discusión en la clase temas de orden existencial como los valores de nuestra sociedad, las motivaciones y actitudes de quien sufre este tipo de discriminación y como se dan las relaciones interpersonales en la sociedad moderna. Actuando de esta manera como la paciente ha hecho, con amenazas, ha encontrado una manera de acorralar al médico. Lo que pasa es que muchos médicos ya no hacen caso a la ética de su profesión y a los nobles propósitos con los que se ha comprometido al principio. No obstante, tendrá en cuenta que si pasa algo con el paciente es él el responsable.

## Cuarta Redacción

### Participante: Be

**Paciente:** Doctor, necesito adelgazar seis kilos.

**Médico:** Estás bien. Apenas haces ejercicio físico.

**Paciente:** No, no estoy, pues cuando voy a la playa con mis amigas, me siento diferente, fuera de lugar, como un pez fuera del agua. Parece que no les gusté. De hecho no me aceptan porque no estoy bien de cuerpo como ellas.

**Médico:** ¿Qué significa estar bien como tus amigas?

**Paciente:** Significa tener un cuerpo delgado, los labios gruesos, los senos medios, la nariz respingada, un lindo trasero, piernas bonitas, firmes pantorrillas. Es no tener barriga ni ojeras.

**Médico:** Entonces te equivocaste, al venir al cirujión plástico. Debes visitar el endócrino.

**Paciente:** No doctor, no haré dieta. La última vez que he ido al endócrino, él me ha impuesto una dieta muy severa a base de frutas.

**Médico:** Se quieres adelgazar seis kilos, hay solamente que hacer una dieta y ejercicio físico.

**Paciente:** No entiendes, doctor. Quiero adelgazar seis kilos, pero no haciendo dieta ni ejercicio.

**Médico:** ¿Cómo crees que puedo ayudarte?

**Paciente:** Ya verás como el proceso es sencillo y no tendrás problema para hacerlo: haz una cirugía para disminuir mi busto y perderé 11 kilos; haz liposucción en mi barriga y perderé 4 kilos; haz plástica en mi cara y perderé 200 gramas (*sic*) de piel, haz con que se me haga hoyitos y perderé 50 gramas; haz plástica en mi narigón y perderé 50 gramas; haz liposucción en mi muslos y perderé 700 gramas. Ahora haga las cuentas.

**Médico:** Estoy completamente decidido a indicarte un psiquiatra.

### COMENTARIO:

Aparte de los errores y faltas gramaticales de la alumna hay otras cuestiones de orden afectivo que se pueden discutir en este diálogo e incluso servir de tema de debate practicando así otras destrezas como la Expresión Oral. Esta alumna ha creado un diálogo con un matiz cómico en el desenlace –que es el resultado de una actividad humorística-, pero en realidad, situaciones parecidas a esta pueden ocurrir. El personaje creado en principio quiere adelgazar sólo seis kilos –lo que no es una razón suficiente que motive una cirugía estética. Por otro lado, se siente discriminada pues cree que sus amigas no la aceptan pues no tiene el cuerpo que ellas tienen. No obstante, como el médico le aconseja buscar a un endocrino, la paciente, quejándose de no querer hacer dieta ni ejercicio, aumenta el número de kilos a perder hasta 16 por medio de varias pequeñas cirugías en el cuerpo y en la cara justificando así su necesidad. El culto al cuerpo y la delgadez así como las presiones sociales son tan frecuentes en la actualidad que las personas muchas veces pierden la noción de ética y acaban por decidirse por acciones innecesarias o mal pensadas de las que se pueden arrepentir después, sobre todo cuando se trata de una cuestión de moda o influencia de otras personas. Aparte de necesitar a un endocrino la paciente presenta claramente problemas de autoestima pues cree que lo que más vale socialmente es lo exterior, la imagen. También este diálogo

puede servir para traer a discusión en clase la cuestión de la unidad versus diversidad; es decir, la obsesión por la unidad y por la igualdad puede generar sentimientos de prejuicio hacia lo diferente, lo que no debería ocurrir sino que debemos ejercer la tolerancia hacia opiniones y apariencias diferentes.

### Quinta redacción

#### Alumna: Lulu

**Paciente:** ¡Buenos días!

**Médico:** Buenos días. ¡Sea bienvenida!

**Paciente:** Gracias

**Médico:** ¿Qué pasa? ¿Cómo yo puedo ayudarle?

**Paciente:** Bueno, yo me llamo Ana y estoy aquí para hablar a la respecto de mi sueño de cambiar algunas partes de mi cuerpo, yo tengo un poco más que treinta años de edad, entonces ahora siento que estoy dispuesta a hacer algunas transformaciones que desde mucho joven tuve gana.

**Médico:** Estoy aquí para realizar los sueños de la mayoría de las personas que quieren quedarse más bellas principalmente de las mujeres, todavía son ellas que más hacen cirugías plásticas. ¿Qué parte de tu cuerpo quiere mejorar?

**Paciente:** Bueno, yo quiero empezar en nalga.

**Médico:** Entonces necesito mirarlas para que yo pueda hacer bien tu cirugía.

**Paciente:** Sí. Puede mirarlas.

**Médico:** Hum, que bella nalga! Pienso que no hay necesidad de cirugía, la naturaleza fuera mucho generosa con tu cuerpo. Pienso que solamente la práctica de ejercicios son suficientes para mantener bien como se encuentra.

**Paciente:** Gracias, pero que yo quiero mucho poner un quilo en cada lado y empinarla un poco.

**Médico:** Usted conoce los riesgos de cualquier cirugía?

**Paciente:** Sí, pero yo no siento miedo. Yo creo en Dios que todo va bien.

**Médico:** Bueno, se usted quiere de verdad, ¿qué yo puedo hacer? Solamente su deseo.

**Paciente:** ¡Gracias doctor!

**Médico:** ¡Vale!

### COMENTARIO:

En este diálogo, el médico muy atento y nítidamente deseoso de “realizar los deseos de la mayoría de las personas que quieren quedarse más bellas” ha resuelto ceder a los deseos de la paciente, aunque consciente de que no había necesidad. Este diálogo también con matices de comicidad ya toca otros temas como son las creencias. Estamos de acuerdo que debe ser el paciente quien debe decidir por el cambio en su cuerpo. No obstante, si el médico percibe que es algo anormal y que el paciente tiene algún otro tipo de problema de orden psicológico que le impide cuidarse, entonces la decisión final debería ser la del médico, aunque le costara una pérdida financiera. Lo que pasa es que muchos, incluso los médicos no ponen la salud en primer lugar en la vida de los pacientes. El médico simplemente le pregunta si conoce los riesgos de la cirugía como si estuviera eximiéndose a sí mismo de su responsabilidad. Por otro lado, es él quien da la última palabra. Si el médico decidiera no operarla no la operaría. Además, la paciente

ha dicho “Yo creo en Dios que todo va bien”. Es decir, tampoco el personaje se hace responsable de su total rehabilitación dejándola a cargo de su creencia en Dios. En definitiva, nadie quiere asumir la responsabilidad de algo tan serio como una cirugía estética. No sabemos si la alumna ha tenido en cuenta todo esto al escribir este diálogo, pero partiendo de lo que ha escrito se pueden discutir varios aspectos de la competencia existencial como son las motivaciones, los valores, la falta de ética, los deseos y la religión.

### **COMENTARIO GLOBAL COMPARATIVO:**

Hay muchas similitudes en los diálogos presentados por los alumnos así como también algunas diferencias. Por ejemplo, no se sabe si al componer un diálogo así tuvieron en cuenta todos estos aspectos discutidos en los comentarios o si se basaron en su propia experiencia o en relatos conocidos. Los demás diálogos se parecen mucho al fin y al cabo uno al otro. Claro está que la propuesta de este diálogo fue una actividad dirigida, lo que no da margen a crear algo muy diferente de lo que hicieron.

En general todos los diálogos discuten la cuestión de si el paciente va o no a operarse y esta decisión final realmente la toma el médico muchas veces presionado por los pacientes. Con excepción del primer diálogo en el que al final el médico acaba por convencer al paciente, todos los demás pacientes van en contra de lo que les dice el médico y deciden operarse aunque él diga que no. Lo que sí se pone en evidencia en cada diálogo es la cuestión de que los pacientes no tienen necesidad de la operación y aun así la desean. Lo curioso es que ninguno de ellos ha tenido en cuenta la cuestión financiera, de si la cirugía va a ser cara o no, como si el dinero no fuera problema, lo que en realidad sí, constituye un factor decisivo, pues hay que pensar bien antes de tomar una decisión así una vez que las cirugías suelen ser caras. También en todos queda evidente la cuestión de la presión que la sociedad ejerce en los individuos para que sigan los cánones estéticos de la moda en vigor y de las creencias y valores considerados.

El matiz cómico se repite en muchos diálogos por las respuestas inesperadas de los médicos que no saben medir muy bien las palabras como en “si usted quiere de verdad, ¿qué yo puedo hacer? Solamente su deseo”. No obstante, es consenso entre todos de que los pacientes presentan otros problemas no solo de orden físico sino de

orden existencial tanto que les recomiendan otros profesionales para sus casos específicos como psicólogo, psiquiatra o endocrino.

Es sabido que estas situaciones no son reales y que estos pacientes y estos médicos son fruto de la imaginación de los alumnos, por lo que no podemos avalar estas repuestas como verdad absoluta, pero sí que pueden existir personas así. Por otro lado, estos alumnos están al tanto de situaciones parecidas e historias como esta que pueden ocurrir y que cada día más son más comunes en nuestras sociedades, cada vez más exigentes con lo estético no importando tanto la salud.

#### 4.2.2 Propuesta implementada con el grupo de Intermedio I (B1)

##### ACTIVIDAD: “EL COLOR DE LA CAMISA”

Estas actividades se refieren a la propuesta didáctica “El color de la camisa” que, además de trabajar con canciones, también trabaja la cuestión del humor en las actividades didácticas. Dada la dificultad de la actividad, los alumnos decidieron hacerla en parejas o en grupos en lugar de individualmente. Desde nuestra perspectiva consideramos este procedimiento muy productivo en el sentido de que se supone que pudieron intercambiar ideas, consideraciones y estrategias durante el proceso.

Así que tenemos a continuación cuatro grupos de alumnos con sus parodias:

CANCIÓN ORIGINAL	INTÉRPRETE	TÍTULO DE LA PARODIA	GRUPO (participantes autores de la parodia)
1 - “Cadê Dalila?”	Ivete Sangalo	<i>Clase de Limpieza</i>	Line, Lu, Vanda Sanromã
2 -“La camisa negra”	Juanes	<i>Camisa negra, sucia de caspa</i>	Sami, Cris, Paulito
3 -“Esqueça”	Roberto Carlos	<i>Embotellamiento</i>	Kel y Pris
4 -“Segredos”	Barão vermelho	<i>Enfermos</i>	Lety y Pola
5 -“A Dios le pido”	Juanes	<i>A Dios le pido</i>	Mila
6- “Como é grande o meu amor por você	Roberto Carlos	<i>“Cómo es grande mi amor por ti”</i>	Be

**Cuadro 38:** Parodia de algunas canciones brasileñas

**PARODIAS**

**Canción original:** “Cadê Dalila?”

**Intérprete:** Ivete Sangalo

**Título de la parodia:** “Clase de limpieza”

**Grupo autor de la parodia:** Line, Lu, Vanda Sanromã

<p><b>CANCIÓN ORIGINAL:</b> <b>“Cadê Dalila?”</b></p>	<p><b>TÍTULO DE LA PARODIA:</b> <b>“Clase de limpieza”</b></p>
<p>Vai buscar Dalila... vai buscar Dalila ligeiro Vai buscar Dalila... vai buscar Dalila ligeiro Ligeiro, ligeiro, ligeiro...</p> <p>Hem hem hem hem oooooo Hem hem hem hem oooooo Eu vi (vai levando) Esse povo é vip (vai levando) Ninguém é triste (vai levando) O futuro existe (vai levando) Eu vi (vai levando) O trio não para, Dodô (vai levando) Batuqueiro não para, Dodô (vai levando) O amor não para</p> <p>Hem hem hem hem oooooo, eu vou Hem hem hem hem oooooo, eu voôdou Hem hem hem hem oooooo, eu vou Hem hem hem hem oooooo Mas eu vi (vai levando) Ta tudo preparado (vai levando) Pra chegar lá em cima (vai levando) Quem quiser vem comigo (vai levando) Eu vi (vai levando) Motorista não para (vai levando) Operário não para (vai levando) A cidade não para Hem hem hem hem oooooo, eu vou Hem hem hem hem oooooo, eu voôdou Hem hem hem hem oooooo, eu vou Hem hem hem hem oooooo Lá vai, lá vai, lá vai, Lá vai o trio e o povo Levanta coração, sujeito carinhoso (2x)</p>	<p>Clase de limpieza</p> <p>Hará la limpieza del hogar</p> <p>Ligero, ligero, ligero...</p> <p>Hey, Hey, Hey... que hedor (2X)</p> <p>Yo limpio, limpio el baño el suelo, limpio todo</p> <p>La reunión de la suciedad Y no solo un agente que trabaja</p> <p>Hey, Hey, Hey... que hedor (2X)</p> <p>Lavar, lavar, lavar el cuarto de baño limpie con trapo seco Y una escoba roja</p> <p>Clase de limpieza</p>

**COMENTARIO:**

En esta versión, “Clase de limpieza”, los alumnos optaron por una parodia más humorística. Habla sobre el trabajo que cuesta hacer la limpieza del hogar, destacando el cuarto de baño. Esta parodia se ha vuelto una especie de “canción del trabajo” por su contenido, además de insólita: no es común cantar una canción que habla sobre cómo

limpiar el cuarto de baño. Una observación importante es que la letra de la canción es mucho más grande que la parodia hecha, así que no hubo gran creatividad para la composición de más versos. En contraposición, los versos compuestos fueron muy creativos.

**Canción Original:** “La camisa negra”

**Título de la Parodia:** “Camisa Negra, sucia de caspa”

**Grupo autor de la parodia:** Sami, Cris, Paulito

<p><b>CANCIÓN ORIGINAL: “La camisa negra”</b></p>	<p><b>TÍTULO DE LA PARODIA: “Camisa negra, sucia de caspa”</b></p>
<p>Tengo la camisa negra hoy mi amor está de luto Hoy tengo en el alma una pena y es por culpa de tu embrujo</p> <p>Hoy sé que tú ya no me quieres y eso es lo que más me hiere que tengo la camisa negra y una pena que me duele</p> <p>Mal parece que solo me quedé y fue pura todita tu mentira que maldita mala suerte la mía que aquel día te encontré</p> <p>Por beber del veneno malevo de tu amor yo quedé moribundo y lleno de dolor respiré de ese humo amargo de tu adiós y desde que tú te fuiste yo sólo tengo...</p> <p>Tengo la camisa negra porque negra tengo el alma yo por ti perdí la calma y casi pierdo hasta mi cama</p> <p>cama cama <i>came on baby</i> te dijo con disimulo Que tengo la camisa negra y debajo tengo el difunto</p> <p>Tengo la camisa negra ya tu amor no me interesa Lo que ayer me supo a gloria hoy me sabe a pura miércoles por la tarde y tú que no llegas</p>	<p>Tengo la camisa negra Y ella está sucia de caspa. Ya intenté de todas las maneras Terminar con esta desgracia</p> <p>Pruebo todos los colores Pero, todos me ponen gorda. Vuelvo a mi querido negro Y más me asemejo a un perro dalmata.</p> <p>Hago todo lo que puedo y con tristeza voy, Lavar todo mi pelo. Los champuces no funcionan ¡Adiós mi cuero cabelludo!</p> <p>Caminando por la calle No para de nevar Miré para el cielo Cansé de procurar No sentí ningún frío, Oí alguien a gritar: ¡Allá vá la nevera No para de trabajar!</p> <p>Tengo la camisa negra Y ella está sucia de caspa. Me compre aquél champú “Seda” Que no me ayudó en nada.</p> <p>Peina, Peina, peina, peina Cae nieve de la cabeza No soporto más tanta tristeza Voy atrancarme dentro de casa.</p> <p>Caminando por la calle...</p>



ni siquiera muestras señas y yo con la camisa negra y tus maletas en la puerta  Mal parece que solo me quedé...	
---	--

**COMENTARIO:**

Esta versión me ha resultado muy interesante y divertida. Los alumnos utilizaron como base para la parodia una canción también en español. Igual la actividad modelo implementada con este grupo también fue una parodia en español de otra canción también en español. De todas maneras ha resultado muy divertida la versión de este grupo. Lo que pasa es que a veces la versión o parodia no está perfecta, es decir, el cómputo silábico no coincide con la letra original. Esto dificulta el hecho de que la canción pueda ser cantada fácilmente, como en este caso que no coincide la tercera estrofa. Lo que nos hace deducir que haría falta ajustar algunos versos con el número de sílabas. Esta parodia ha tocado un tema muy interesante que es la aceptación social. En la canción, el personaje decide al final encerrarse en casa por no soportar su problema con la caspa, problema éste que ya ha tomado una dimensión social. Es decir, esta versión trata de un tema –la caspa- que se ha vuelto un problema de difícil solución para el protagonista. Concluimos que este grupo ha demostrado tener mucho sentido del humor al componer esta parodia pues han transformado una situación negativa en positiva.

**Canción:** “Esqueça”

**Intérprete:** Roberto Carlos

**Título de la Parodia:** “Embotellamiento”

**Grupo autor de la parodia:** Kel y Pris

<b>CANCIÓN ORIGINAL:</b> <b>“Esqueça”</b>	<b>TÍTULO DE LA PARODIA:</b> <b>“Embotellamiento”</b>
Esqueça se ele não te ama, Esqueça se ele não te quer, Não chore mais, não sofra assim, Porque eu posso te dar amor sem fim. Ele não pensa em querer-te. Te faz sofrer e até chorar.  Não chore mais, vem para mim, vem,	Olvides si irte para casa quieres Olvides se enfadado estás Embotellamiento tienes sin Si en la W3 llove sin fin Muchos minutos sin moverte, Te haces sufrir hasta llorar.  (Ow, ow, ow) Nada resuelve ni pitar

<p>Não sofra, não pense                  Não chore mais, meu bem (3X)</p> <p>Esqueça se ele não te ama,                  Esqueça se ele não te quer,                  Não chore mais, não sofra assim,                  Porque eu posso te dar amor sem fim.                  Ele não pensa em querer-te,                  Te faz sofrer e até chorar.</p> <p>Não chore mais, vem para mim, vem,                  Não pense, não sofra.                  Não chore mais meu bem (4X)</p>	<p>Ni quedarse a protestar                  Porque en la cola se quedará (2X)</p> <p>Quedarme aquí no me gusta                  Porque el bus lleno está                  El hambre ahora duele en mí                  Y mi vejiga quiere hacer pipi.                  La cabeza empeza a dolerme,                  Y los chicos se ponen a gritar</p> <p>(No, No, No)                  No aguanto más, voy llorar                  Nada se pone a marchar                  En mi casa quiero estar</p> <p>En dos horas, ¡ojalá! Que yo en mi casa pueda estar                  Y en mi cama acostarme!</p>
--	---

**COMENTARIO:**

Esta parodia hecha por este grupo que huye totalmente del tema romántico de la versión original –trasposición de género-, trata del sentimiento angustioso que uno tiene al estar atrapado en un embotellamiento cuando dice “te hace sufrir hasta llorar”, habla sobre sus ganas de ir al baño, el dolor de cabeza, etc. Es decir, todos estos imprevistos que pueden pasar cuando se está en una situación como esta sin salida. Pero realmente esta parodia será divertida si puede ser realmente interpretada/cantada.

**Canción Original:** “Segredos”

**Intérprete:** Frejat

**Título de la Parodia en portugués:** Enfermos

**Título de la Parodia en español:** Enfermos

**Grupo autor de la parodia:** Lety y Pola

<p><b>CANCIÓN ORIGINAL:</b>  <b>“Segredos”</b></p>	<p><b>TÍTULO DE LA PARODIA:</b>  <b>“Enfermos” (en portugués)</b></p>
<p>Eu procuro um amor que ainda não encontrei                  Diferente de todos que amei                  Nos seus olhos                  Quero desabrir uma razão para viver                  E as feridas dessa vida eu                  Quero esquecer                  Pode ser que eu a encontre                  Numa fila de cinema,                  Numa esquina                  Ou numa mesa de bar.</p>	<p>Eu procuro um vovô que ainda não encontrei                  Diferente de todos que cuidei                  Os seus ossos não lhe deixam fugir,                  não há razão para tremer                  E as feridas muito abertas eu                  quero proteger                  Poder ser um vovô que tome isto,                  não é nenhum problema,                  A endorfina                  Doses que cessem a dor</p> <p>Procuro um vovô que precise de mim</p>

<p>Procuo um amor, uma razão para viver E as feridas dessa vida eu quero esquecer Pode ser que eu gagueje sem saber o que falar Mas eu disfarço e não saio sem ela de lá</p> <p>Procuo um amor que seja bom para mim Vou procurar eu vou até o fim E eu vou tratá-la bem Para que ela não tenha medo Quando começar a conhecer os meus segredos</p> <p>Procuo um amor Que seja bom para mim Vou procurar, eu vou até o fim.</p> <p>Eu procuro um amor Que seja bom para mim Vou procurar, eu vou até o fim.</p>	<p>Te colocarei na cama para dormir E eu vou tratá-lo bem para que não precise de remendos Quando começar a sentir dores no esqueleto</p> <p>Eu procuro um vovô, para testar minhas habilidades E os comprimidos de endorfina eu quero receitar Poder ser que eu erre, o nome do remédio Mas eu disfarço e não serei o culpado</p> <p>Procuo um vovô que precise de mim Te colocarei na cama para dormir E eu vou tratá-lo bem</p> <p>Para que não precise de remédios Quando começar a sentir dores no esqueleto (3X)</p>
<p><b>CANCIÓN ORIGINAL: “Segredos”</b></p>	<p><b>TÍTULO DE LA PARODIA: “Enfermos” (en español)</b></p>
<p>Eu procuro um amor que ainda não encontrei Diferente de todos que amei Nos seus olhos Quero desabrir uma razão para viver</p> <p>E as feridas dessa vida eu Quero esquecer Pode ser que eu a encontre Numa fila de cinema, Numa esquina Ou numa mesa de bar.</p> <p>Procuo um amor, uma razão para viver E as feridas dessa vida eu quero esquecer Pode ser que eu gagueje sem saber o que falar Mas eu disfarço e não saio sem ela de lá</p> <p>Procuo um amor que seja bom para mim</p> <p>Vou procurar eu vou até o fim E eu vou tratá-la bem Para que ela não tenha medo Quando começar a conhecer os meus segredos</p> <p>Procuo um amor Que seja bom para mim Vou procurar, eu vou até o fim.</p> <p>Eu procuro um amor Que seja bom para mim Vou procurar, eu vou até o fim.</p>	<p>Yo procuro un abuelo que todavía no encontré Diferente de todos que cuidé Sus huesos no le dejan huir, no hay razón para temblar Y las heridas muy abiertas yo Quiero proteger Puede ser un abuelo que tome/ esto no es ningún problema Endorfinas Dosis para el dolor cesar</p> <p>Procuo un abuelo que me necesites Te poneré en la cama para dormir Yo voy a tratarlo bien para no necesitar remiendos Cuando empezar a sentir dolor en el esqueleto</p> <p>Yo procuro um (sic) abuelo para ensayar mis habilidades (sic) Y las pastillas de endorfina yo quiero recetar Puede ser que yo me equivoque/ el nombre de la pastilla Pero disimulo y no seré el culpable</p> <p>Procuo un abuelo que me necesites Te poneré en la cama para dormir Yo voy a tratarlo bien</p> <p>Para no necesitar remiendos Cuando empezar a sentir dolor en el esqueleto (3X)</p>

**COMENTARIO:**

Este grupo ha utilizado un procedimiento diferente pues hicieron la parodia de la canción “Segredos” de Frejat en la misma lengua en que fue compuesta; es decir, en portugués. Luego, como la actividad era un ejercicio de lengua española los alumnos la tradujeron al español (aquí nuestra intención no era que tradujeran) – es decir tuvieron el doble de trabajo. La temática cambia totalmente. Es decir, en lugar de estar buscando “un amor para amar”, el yo-lírico está buscando “un abuelo para cuidar”. En este sentido ha tenido más humor que creatividad. Es decir, se hizo la parodia en portugués y después se tradujo al español. Al final, quedó interesante pues al fin y al cabo no se cambió mucho ni la estructura ni la temática de la traducción.

**Canción:** A Dios le pido

**Intérprete:** Juanes

**Título de la parodia:** A Dios le pido

**Alumno autor de la parodia:** Mila

CANCIÓN ORIGINAL: “A Dios le pido”	TÍTULO DE LA PARODIA: “A Dios le pido”
<p>Que mis ojos se despierten con la luz de tu mirada yo a Dios le pido que mi madre no se muera y que mi padre me recuerde</p>	<p>Que sus ojos se cierren com lo soborno A Dios le pido, que mi madre no pidas mas, que mi padre me ayude a robar</p>
<p>A Dios le pido</p>	<p>A Dios le pido</p>
<p>Que te quedes a mi lado y que más nunca te me vayas mi vida a Dios le pido que mi alma no descanse cuando de amarte se trate mi cielo</p>	<p>Que robes a mi lado y nunca salga desa vida A Dios le pido que los días que me restan y las noches que me faltan</p>
<p>A Dios le pido</p>	<p>A Dios le pido,</p>
<p>Por los días que me quedan y las noches que aun no llegan yo a Dios le pido por los hijos de mis hijos y los hijos de tus hijos</p>	<p>Por los hijos de mis hijos y los hijos de tus hijos (que roben como yo) A Dios le pido,</p>
<p>A Dios le pido</p>	<p>Que mi pueblo no descubra y que me eleja (elija) más y más</p>
<p>Que mi pueblo no derrame tanta sangre y se levante mi gente a Dios le pido que mi alma no descanse</p>	<p>A Dios le pido que en el cielo haya congreso y que allá yo pueda ganar subsidio,</p>

<p>cuando de amarte se trate mi cielo a Dios le pido</p> <p>Un segundo más de vida para darte y mi corazón entero entregarte un segundo mas de vida para darte y a tu lado para siempre yo quedarme un segundo mas de vida yo a Dios le pido</p> <p>Que si me muero sea de amor y si me enamoro sea de vos y que de tu voz sea este corazón todos los días a Dios le pido que si me muero sea de amor y si me enamoro sea de vos y que de tu voz sea este corazón todos los días a Dios le pido a Dios le pido.</p>	<p>(A Dios le pido?)</p> <p>Un segundo mas de vida para robarte (y un segundo más de vida para hurtarte) <b>Un segundo más de vida para robarte</b> y en el Senado para siempre quedarme un segundo mas de vida yo...A Dios le pido</p> <p>Que se me muero sea de dinero y que se enamoro sea en el Congreso y que tu voz sea esta canción todos los días a Dios le pido que se me muero sea de dinero y que se enamoro sea en el Congreso y que tu voz sea esta canción todos los días</p>
---	---

PARODIA ORIGINAL (sin formatación): “A Dios le pido”

Que sus ojos se cierren com lo soborno  
A Dios le pido, que mi madre no pidas mas, que mi padre me ayude a robar (mucho más)  
A Dios le pido que robes a mi lado y nunca salga desa vida  
A Dios le pido que los días que me restan y las noches que me faltan (ya puede aprovechar la plata),  
A Dios le pido, por los hijos de mis hijos y los hijos de tus hijos que roben como yo,  
A Dios le pido, que mi pueblo no descubra y que me eleja (elija) más y más  
A Dios le pido que en el cielo haya congreso y que allá yo pueda nagar subsidio,  
Un segundo mas de vida para robarte (y un segundo más de vida para hurtarte) y en el Senado para siempre quedarme  
Un segundo mas de vida yo...  
A Dios le pido que se me muero sea de dinero y que se enamoro sea en el Congreso y que tu voz sea esta canción todos los días  
A Dios le pido que se me muero sea de dinero y que se enamoro sea en el Congreso y que tu voz sea esta canción todos los días

**COMENTARIO:**

Esta parodia se ha hecho sobre la letra de “A Dios le pido”, pero lo que llama la atención, aparte de los errores gramaticales, es la cuestión estética pues no sigue la estructura de un poema, sino que más parece un texto en prosa. Teniendo en cuenta esta percepción, hemos resuelto reestructurar el texto y adaptarlo al formato de versos siguiendo la misma estructura de la canción original. En la reestructuración hemos percibido que faltan algunos versos que en su versión original serían:

“Por los días que me quedan  
y las noches que aún no llegan” (1er. y 2º. versos de la tercera estrofa)

Esta parodia sobre la canción “A Dios le pido” de Juanes es en realidad una crítica hacia los políticos que roban, sólo piensan en el dinero, actúan ilícitamente y aún pide a Dios que le ayude como en “... que mi padre me ayude a robar” o “A Dios le pido que robes a mi lado y nunca salga desa (de esta) vida”. A pesar del contenido irónico de esta canción también tenemos un “contravalor”, es decir, un político que pide a Dios que le ayude a concretizar sus hechos ilícitos, él pide a Dios que en el cielo él pueda ganar el subsidio... En realidad es una crítica muy directa hacia los políticos y sus procedimientos. Además también percibimos algunos errores y faltas gramaticales como por ejemplo: “Com lo soborno” en lugar de “Con el soborno”, “aprobechar” en lugar de “aprovechar”, “eleja” en lugar de “elija” y “nagar subsidio” en lugar de “negar subsidio”.

**Canción:** “Como é grande o meu amor por você”

**Intérprete:** Roberto Carlos

**Título de la parodia:** A Dios le pido

**Alumno autor de la parodia:** Be

<b>Título Oficial de la Canción:</b> <b>“Como é grande o meu amor por você”</b>	<b>PARODIA:</b> <b>“Como es grande mi amor por ti”</b>
<p>Eu tenho tanto pra lhe falar Mas com palavras não sei dizer Como é grande o meu amor Por você...</p> <p>E não há nada para comparar Para poder lhe explicar Como é grande o meu amor Por você...</p> <p>Nem mesmo o céu nem as estrelas Nem mesmo o mar e o infinito Não é maior que o meu amor Nem mais bonito...</p> <p>Me desespero a procurar Alguma forma de lhe falar Como é grande o meu amor Por você...</p> <p>Nunca se esqueça nem um segundo Que eu tenho o amor Maior do mundo Como é grande o meu amor</p>	<p>Es mucho whisky para tomar Y la cerveza no evitar Hasta cuando las facultades Alterar</p> <p>Quedar borracho para olvidar Todos los problemas esfumar En la mañana con dolor de <i>cabeça</i> Despertar.</p> <p>Beber las todas hasta caer Lo importante es repetir Como es buena la sensación De huir.</p>

Por você... (2X)  Mas como é grande o meu amor Por você...	
---	--

**COMENTARIO:**

Esta alumna no ha puesto título a la parodia. No obstante, ha cambiado totalmente la temática pues de una canción romántica ha pasado a una humorística. Al componer su nueva letra la alumna se ha equivocado dos veces en la palabra “faculdades” en lugar de “facultades” y en la palabra “cabeça” en lugar de “cabeza”. La alumna no ha hecho la equivalencia del número de estrofas. En la canción original tenemos 5 estrofas y solamente ha hecho la equivalencia para 2. No obstante, hay un punto que considerar: la alumna ha elegido un tema polémico. Al componer esta parodia está defendiendo el uso del alcohol. Sabemos que en un contexto educativo, el uso del alcohol no está permitido, como tampoco su propaganda. La crítica que tenemos es con relación al tema elegido. El ejercicio de la parodia, está bien hecho; no obstante, tenemos esta crítica con relación a la temática elegida que no es la más apropiada para trabajar en un contexto educativo.

**COMENTARIO GLOBAL VALORATIVO:**

En general se percibe, tras analizar todas estas parodias, que los alumnos no se preocuparon tanto de que el cómputo silábico fuera perfecto y que sonara bien, sino de crear una letra humorística con contenido lúdico. Por otro lado, por ser un trabajo en grupo, el resultado ha sido incluso bastante satisfactorio, muchas parodias resultaron bastante entretenidas, creativas y divertidas, teniendo en cuenta el nivel de los alumnos (B1). Así, consideramos que han logrado una gran labor meritoria, a pesar de que la actividad ha sido en grupo superando muchas veces a alumnos del grupo de Avanzado I (C1). Este ha sido un punto también a valorar: la actividad ha sido en grupo lo que ha permitido el debate y el intercambio de ideas.

De esta manera, comprobamos la teoría de que el humor aliado con la música es una potente estrategia para fomentar la creatividad, el interés y una actitud positiva hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso del español.

La creatividad ha sido la palabra clave para resumir los resultados de este tipo de actividad, pues más que hacerles compositores, esta actividad los ha hecho creadores, escritores creativos, comunicando mucho humor en sus parodias.

## 4.3 CUADROS-RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LAS ACTIVIDADES

### 4.3.1 Propuestas con canciones versionadas

PROPUESTA DIDÁCTICA IMPLEMENTADA	NIVEL	TAREA REALIZADA POR LOS ESTUDIANTES
<i>"Pintar palabras"</i> con	AVANZADO I (C1) (nocturno)	Una versión literal al español de la canción brasileña seleccionada y más otra versión a elegir por los alumnos de una canción brasileña
<p><b>RESUMEN DE LOS RESULTADOS</b></p> <p><b>1. Desarrollo metodológico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Traducción incompleta: los versos no tienen correspondiente de una lengua a otra.</li> <li>- Muchos de los versos de la versión original no obedecían a la misma numeración de la Nueva Versión – fue necesario reorganizarlos-.</li> <li>- Los que hicieron sólo una versión para su canción elegida, optaron por hacer una traducción más fiel al original: notamos una cierta dificultad de los estudiantes en hacer la equivalencia de los versos de una versión hacia la otra.</li> <li>- La fidelidad a la versión original pasó a ser más importante que la propia estética.</li> </ul> <p><b>2. Contenido</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consideramos que la actividad ha resultado motivadora pues los alumnos la han apuntado como: "desafiante, diferente e interesante", además de motivadora.</li> <li>- Cuando no saben la traducción de un vocablo o expresión lo dejan en su lengua original (portugués) o dejan el espacio vacío.</li> <li>- La actividad les ha costado un poco de trabajo</li> <li>- Una alumna (Eduarda) ha dicho que a pesar de desafiante, la actividad le hizo "despertar su creatividad"</li> <li>- La mayoría de los alumnos al hacer sus versiones han optado por la Versión Musical y menos por la Traducción de Género o Nueva Letra.</li> <li>- Algunos alumnos no han sabido diferenciar los tipos de versiones como la Traducción Literal, la Traducción Musical o la Versión Modificada.</li> <li>- Dolores ha sugerido que el resultado de la actividad fuera presentado a los participantes.</li> <li>- Fiona ha sugerido que en la actividad de calentamiento se utilizara otro tipo de música más sentimental</li> <li>- Haría falta más andamiaje por parte del profesor durante el proceso de versión/traducción.</li> </ul> <p><b>3. Valoración global</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La actividad ha conjugado factores como las emociones y cognición, así es una actividad holística.</li> <li>- Reconocemos que esta actividad es un poco complicada de realizar, lo que puede haber quitado un poco la fluidez de la misma y su poder estimulador.</li> <li>- La propuesta ha promovido clases diferentes, que huían de la metodología que usualmente era utilizada.</li> <li>- Creemos en la eficacia de los desafíos, que con ellos uno aprende mucho, no sólo intelectualmente sino también que es una experiencia global, pues produce una transformación en el individuo, en su forma de pensar, de razonar, de considerar las cosas.</li> <li>- A la mayoría de los participantes les ha gustado la actividad por lo que no tienen ninguna crítica, sólo sugerencias.</li> </ul>		



PROPUESTA DIDÁCTICA IMPLEMENTADA	NIVEL	TAREA REALIZADA POR LOS ESTUDIANTES
"La máquina del Tiempo"	AVANZADO I (C1) (vespertino)	- Una versión literal de una canción brasileña seleccionada al español y más otras tres versiones del mismo tema
<p><b>RESUMEN DE LOS RESULTADOS</b></p> <p><b>1. Desarrollo metodológico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunos alumnos no hacen la diferencia entre la Traducción Musical y la Traducción Literal. Otros no supieron hacer la diferenciación entre la Traducción Literal, la Traducción Musical o la Versión Modificada.</li> <li>- Durante la actividad, proyectan imágenes del pasado, momentos felices, abriendo su universo anterior, con sus gustos, valores, motivaciones, etc.</li> <li>- Búsqueda de la justificación del porqué de las elecciones de los alumnos.</li> <li>- Búsqueda de qué sentimientos inspira una canción.</li> <li>- Cuando los alumnos no saben la versión de una palabra, muchas veces la dejan como está.</li> <li>- Versos rimados – han inhibido a los estudiantes a componer versiones más creativas por considerarlas más difíciles.</li> <li>- Muchos de los versos de la versión original no obedecían a la misma numeración de la Nueva Versión.</li> <li>- Al crear una Nueva Letra hubo casos en que los alumnos no respetaron ni el nº de versos de la versión original ni el nº de sílabas poéticas.</li> <li>- Haría falta más andamiaje por parte del profesor durante el proceso de versión/traducción. Por otro lado, notamos un alto nivel de autonomía de los estudiantes pues pocos fueron los que solicitaron la ayuda del profesor o hasta mismo la de un compañero.</li> </ul> <p><b>2. Contenido</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Detectamos un caso de plagio de una versión oficial.</li> <li>- Los que han compuesto sólo una versión han sido muy fieles a la letra original.</li> <li>- También consideramos que el potencial de autonomía de estos grupos es alto. Tampoco esta actividad es tan "desafiante" como ellos mismos dijeron pues la mayoría la hizo sola.</li> <li>- Todos absolutamente han utilizado recursos para la confección de sus versiones, sean diccionarios, Internet u otros. Consideramos que es muy difícil que un alumno haga una versión de la canción sin el uso absolutamente de ningún recurso, dada su dificultad de léxico.</li> <li>- Hubo casos de alumnos que hicieron la(s) versión(es) en su propia L1 como lo hicieron Duda y Renata.</li> <li>- Maradona ha sugerido que la actividad fuera implementada en tres pasos solamente: la letra original, la traducción literal y la versión modificada pues según él se le agota al alumno su potencial creativo.</li> <li>- Lula ha sugerido más actividades diferentes como esta para variar las ya conocidas.</li> <li>- Se destaca la función estratégica de la actividad: nos empuja a estudiar y a comprender la lengua</li> <li>- Una alumna (Marta) afirma que al mismo tiempo que la propuesta desafía la inteligencia de los participantes y el dominio de la lengua también es gratificante pues tiene una relación con su vida.</li> <li>- Aviador considera la actividad perfecta y motivadora por lo desafiadora que es. También ha destacado el efecto facilitador de la actividad además de ser una manera de perfeccionar los conocimientos sobre la lengua.</li> <li>- No consideramos que las rimas de verdad hayan sido fuente de desmotivación pues al versionar sus canciones, se suponía que estaban trabajando con algo que les gustaba y que a partir de ahí podrían trabajar más felices.</li> <li>- Concluimos que se necesita más tiempo para desarrollar esta actividad así como más andamiaje y mediación del docente para lograr un resultado más satisfactorio.</li> </ul> <p><b>3. Valoración global</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si su trabajo ha sido satisfactorio, esta actividad constituye una estrategia afectiva de aprendizaje con un componente lúdico intrínseco.</li> <li>- A la mayoría de los participantes les ha gustado la actividad por lo que no tienen ninguna crítica, sólo algunas sugerencias</li> <li>- La actividad les ha sorprendido por su carácter innovador y desafiante; además, les ha parecido</li> </ul>		

interesante y divertida.

**Cuadro 39** – Cuadro-resumen- de las propuestas con canciones humorísticas

### 4.3.2 Propuestas con canciones humorísticas

PROPUESTA DIDÁCTICA IMPLEMENTADA	NIVEL	TAREA REALIZADA POR LOS ESTUDIANTES
<i>“El color de la camisa”</i>	INTERMEDIO I (B1)	Una parodia de una canción brasileña al español
<p><b>RESUMEN DE LOS RESULTADOS</b></p> <p><b>1. Desarrollo metodológico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunas parodias no han seguido la estructura de un texto en verso por lo que tuvimos que reestructurarlas siguiendo la misma estructura de la canción original.</li> <li>- En la reestructuración hemos percibido que están faltando algunos versos.</li> <li>- Algunas parodias no siguen el mismo nº de estrofas y versos de la canción original, sobre todo cuando la versión no sigue una estructura de versos regular.</li> <li>- Muchas veces el cómputo silábico no coincide con la letra original, lo cual dificulta el hecho de que la canción pueda ser cantada fácilmente y que suene bien la versión.</li> </ul> <p><b>2. Contenido</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las parodias “Camisa negra sucia de caspa” y “A Dios le pido” han demostrado muy buen sentido del humor pues han transformado una situación negativa en positiva.</li> <li>- Podemos considerar la parodia como una especie de trasposición de género pues parte de un tema romántico y se convierte en uno humorístico.</li> </ul> <p><b>3. Valoración global</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las parodias han resultado bastante creativas y divertidas incluso comparables a las de los alumnos de nivel avanzado, teniendo en cuenta que la actividad ha sido realizada en grupo: los alumnos han logrado alcanzar el objetivo propuesto.</li> <li>- La creatividad ha sido la palabra-clave para resumir los resultados de este tipo de actividad pues esta actividad los ha hecho creadores, escritores creativos, comunicando mucho humor</li> </ul>		
PROPUESTA DIDÁCTICA IMPLEMENTADA	NIVEL	TAREA REALIZADA POR LOS ESTUDIANTES
<i>“Espejo mágico, dime la verdad...”</i>	INTERMEDIO II (B1+)	Diálogo entre un médico y un paciente
<p><b>RESUMEN DE LOS RESULTADOS</b></p> <p><b>1. Desarrollo metodológico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los personajes creados se preocupan muy poco de su salud y de las consecuencias de una cirugía, pues motivados por la presión social y por patrones de belleza deciden operarse aunque sin necesidad para ello lo que demuestra una menor autoestima de estos.</li> <li>- En algunos diálogos los médicos sugieren la intervención de otro profesional como un psicólogo o endocrino cuando ven que no hay necesidad de intervención quirúrgica. Concluimos que los personajes de los diálogos actúan de esta manera pues sufren problemas de autoestima, además de no saber darse a si mismos el debido valor.</li> <li>- Todos los pacientes que deciden operarse son mujeres. Lo que nos hace concluir que, según la</li> </ul>		

percepción del alumnado, las mujeres están más preocupadas con la estética y la apariencia que los hombres.

- En la actividad práctica previa a la audición de la canción, se han debatido cuestiones relativas al tema a ser estudiado.

## **2. Contenido**

- En realidad, a pesar de la cuestión polémica tratada en cada diálogo, muchos de ellos presentaban un matiz bastante humorístico y divertido. A pesar de que no se les exigió que compusiesen un diálogo humorístico el resultado de la actividad con humor ha salido divertido.

- Quedó evidente en los diálogos la ideología subyacente de cada alumno, también resultado de la puesta en común hecha en clase.

- Se destaca la falta de ética médica al aceptar una cirugía sin necesidad

- En los diálogos se pudieron deducir los siguientes temas: la preferencia por la unidad frente a la diversidad, la intolerancia hacia lo diferente. La obsesión por la igualdad puede generar sentimientos de prejuicio hacia lo diferente, comportamiento que debe ser desestimado. Lo que sí se debe fomentar es la tolerancia hacia opiniones y apariencias diferentes.

- No se sabe si al componer estos diálogos, los alumnos tuvieron en cuenta todos estos aspectos discutidos en los comentarios o si se basaron en su propia experiencia.

- No se valoró en los diálogos la cuestión financiera de una cirugía estética.

## **3. Valoración global**

- A pesar de ser este el resultado de una actividad humorística trata de temas más profundos y de orden existencial

- Aspectos existenciales trabajados: motivaciones, valores de nuestra sociedad, falta de ética, actitudes de quien sufre discriminación, los deseos, cómo y en qué nivel se dan las relaciones interpersonales en la sociedad moderna y la religión.

**Cuadro 40:** Cuadro-resumen – propuestas con canciones humorísticas

## CONCLUSIONES PARCIALES (SEGUNDA PARTE)

A continuación presentamos el resumen de las conclusiones de las propuestas didácticas con canciones versionadas (“Pintar con palabras” y “La máquina del tiempo”) y con canciones humorísticas (“El color de la camisa”, “Espejo mágico, dime la verdad: ¿no es sin par mi gran fealdad?”) implementadas con dos grupos de Avanzado I –C1– (nocturno y vespertino) y de Intermedio I (B1) y II (B1+) respectivamente, y que corresponden a los niveles C1 y B1 del MCERL. Dividiremos las consideraciones sobre estas propuestas en tres ámbitos: la forma (el desarrollo metodológico), el contenido y una valoración global de los aspectos trabajados.

Con relación a la actividad con canciones versionadas “Pintar con palabras”, desarrollada con los alumnos de Avanzado I (C1) (nocturno) en la que los alumnos –una muestra de diez en total– tenían que escribir una Traducción Literal y otra más a su elección, tenemos también consideraciones tanto a nivel de forma, como de contenido y valoraciones globales. En cuanto a la forma, encontramos versiones incompletas, pues hemos constatado que muchas veces los versos de la lengua 1 o (L1) no tienen correspondiente en la L2, además de no corresponder a la misma numeración de la versión original en L1, por lo que tuvimos que reorganizar los versos de estas versiones para que pudieran tener sentido, ser más comprensibles y analizables. Algunos decidieron hacer sólo una versión: resulta que han decidido optar por hacer una versión lo más fiel posible al original clasificándola, muchas veces, de “Traducción Literal”. Así, concluimos que la fidelidad al original pasó a ser más importante hasta que la propia estética de los versos. Es decir, aunque no rimaran o no pudieran ser cantadas, la equivalencia tanto de temática como de estructura o de vocabulario de una y otra versión era más coherente. No obstante, también concluimos que en esta propuesta haría falta más andamiaje por parte del profesor en su desarrollo o por lo menos en la revisión de las versiones.

En cuanto al contenido, hemos detectado un caso de plagio de una versión oficial de un alumno (Rodolfo) que ha cogido una versión que ya existe desde *Internet*

de la canción “*I miss you love*”. Aquí tenemos un contrapunto: la actividad no tiene sentido si los alumnos utilizan *Internet* para copiar versiones. También consideramos la actividad motivadora pues los alumnos la han apuntado como “desafiante, diferente e interesante” y estas son características de una propuesta motivadora. Cuando los alumnos no saben la traducción de un vocablo o expresión lo han dejado en su Lengua 1 (portugués) o un espacio vacío en su lugar. Algunos alumnos han confesado que la actividad les ha costado un poco de trabajo pero que les hizo “despertar su creatividad” (Eduarda) cumpliendo así con algunos objetivos propuestos. La mayoría de los alumnos ha optado por hacer una Versión Musical y menos por la Trasposición de Género o la Nueva Letra. Otros alumnos, a través de sus versiones no han sabido diferenciar la Traducción Literal, la Traducción Musical o la Versión Modificada. Dos alumnas han aportado sugerencias para esta propuesta: Fiona ha sugerido que en la actividad de calentamiento en la que se trabaja con música clásica o instrumental se utilizara otro tipo de música más sentimental que les inspirase más. Dolores ha sugerido que el resultado de la actividad fuera presentado a los participantes. Nosotros sugerimos que hubiera más mediación y andamiaje por parte del profesor para la obtención de un resultado más satisfactorio y que pudiera servirles como estrategia de aprendizaje autónomo.

En cuanto a la valoración global, la actividad, por su carácter holístico y por trabajar tanto aspectos cognitivos como afectivos, ha conjugado factores de orden afectivo (como la motivación y el interés) y de autoaprendizaje, desarrollando la autonomía en el aprendizaje de ELE. Ha sido una propuesta innovadora que despierta la creatividad, pues ha propuesto una metodología diferente que se distinguía de la que era utilizada usualmente. Apuntada por algunos alumnos como una actividad desafiadora, apostamos por la eficacia de los desafíos pues con un desafío uno puede aprender mucho más, además de crecer tanto intelectualmente como emocionalmente. Consideramos por las conclusiones que la actividad les ha gustado por lo que no tienen ninguna crítica.

En cuanto a la actividad con canciones versionadas, “La Máquina del Tiempo”, implementada con el grupo de Avanzado I (C1) (vespertino) que contó con una muestra de trece alumnos que tenían que escribir una Traducción Literal y más tres otras versiones a su elección, podemos inferir algunas conclusiones. Con relación a la forma y desarrollo metodológico, en primer lugar en la fase de precalentamiento quisimos

trabajar la cuestión afectiva y de la competencia existencial al buscar una justificación o un porqué de las elecciones de los temas a ser versionados por los estudiantes, los sentimientos que inspiraban la canción elegida, invitándolos a la visualización, y a la memoria de otros hechos del pasado. En la fase de desarrollo de las versiones, muchos alumnos no hacen la diferencia entre la Traducción Musical y la Traducción Literal. Otros no supieron hacer la diferenciación entre la Traducción Musical o la Versión Modificada. Conforme habíamos solicitado, los de este grupo sólo hicieron dos versiones y las clasificaron en: Traducción Literal y Traducción Musical. Cuando los alumnos no sabían la versión de una palabra, generalmente la dejaban en la L1 (portugués). Cuando la canción presentaba rimas, esto los inhibía para escribir versos rimados, pues suponía una mayor creatividad al tener que cambiar las palabras y mantener el mismo sentido. Al ser numerados, muchos de los versos de la versión original no obedecían a la misma numeración de la nueva versión. Al crear una Nueva Letra en la que se suponía un cambio radical de temática obedeciendo sólo a la melodía hubo casos en que los alumnos no respetaron ni el nº de versos de la versión original ni el nº de sílabas poéticas. Concluimos entonces que haría falta más andamiaje por parte del profesor durante el proceso de versión/traducción para que el resultado final sea satisfactorio y que la versión pueda ser utilizada por los estudiantes incluso como estrategia de aprendizaje. Por otro lado, esto indica que este grupo presenta un alto nivel de autonomía en el aprendizaje pues fueron pocos los que solicitaron la ayuda del profesor o incluso de un compañero como ocurrió, por ejemplo con el alumno cognominado “Jorge Aram”.

Con relación al contenido, hemos notado un alto nivel de autonomía de estos estudiantes pues pocos fueron los que solicitaron la ayuda del profesor o de un compañero en la confección de sus versiones. Los que han compuesto sólo una versión han sido muy fieles a la letra original lo que demuestra la dificultad de componer nuevas rimas en la lengua extranjera. Nos encontramos con la situación inusitada de alumnos que hayan compuesto sus versiones en la propia L1 (Renata y Duda) no alcanzando la meta de aprendizaje de nuevas palabras en la L2, de sinónimos, desarrollo de la creatividad componiendo nuevas frases en la L2 con sentido parecido (Versión Modificada) o con una temática *nouvelle* (Nueva Letra). En la fase de reflexión o post-actividad, tuvimos sugerencias también por parte de dos alumnos: Lula ha sugerido que se desarrollaran más actividades diferentes como esta para variar las que ya se hacen y

ya son conocidas y Maradona ha sugerido un cambio en la propuesta de la actividad. Según él, la actividad debería seguir sólo tres pasos: la Letra Original, la Traducción Literal y la Versión Modificada para que no se le agote la potencialidad creativa del alumno con muchas versiones. Por un lado, estamos de acuerdo con Maradona pero con la diferencia de que los alumnos tuvieran más tiempo para hacer cada versión o que fueran compuestas semanalmente, por ejemplo; por otra parte, según la tarea solicitada el alumno podría elegir una, dos, tres o cuatro versiones, conforme fuera capaz, así que no estaban obligados a componer todas las versiones, sino cuantas fuera capaz. Con estos resultados concluimos que los alumnos son capaces de componer más de una versión en L2 partiendo de una canción en L1, lo que sí se hace necesario es más andamiaje por parte del profesor y más tiempo para desarrollar la propuesta con vistas a un mejor resultado. Aunque solos y con poco tiempo, algunos alumnos alcanzaron crear versiones interesantes. Además, han hecho elogios a la propuesta. Por ejemplo, Aviador dice que la actividad es perfecta y motivadora pues ayuda a perfeccionar los conocimientos de la lengua. Marta, por su parte, dice que a pesar de la propuesta desafiar la inteligencia y el dominio de la lengua del participante es gratificante pues tiene un vínculo con la vida de cada uno.

Globalmente hablando, esta actividad ha sido en realidad muy satisfactoria pues constituye en sí misma una estrategia afectiva de aprendizaje, ya que a la par que incluye música y canciones también promueve el desarrollo cognitivo y la autonomía en el aprendizaje de ELE, haciéndola también más completa, holística y global, pues envuelve aspectos no sólo cognitivos sino también afectivos. A los participantes, según han contestado en la Ficha de Evaluación de la Actividad, les ha gustado la actividad de manera general, al mismo tiempo que les ha sorprendido por su carácter innovador y desafiante.

Con relación a la actividad con canciones humorísticas “El color de la camisa” –implementada con el grupo de Intermedio I (B1)–, en la que los alumnos tenían que escribir una parodia en español tomando por base una canción de su elección, concluimos que los alumnos en grupos de dos o tres estudiantes han demostrado bastante creatividad y buen humor en la escritura de sus parodias, logrando así uno de nuestros objetivos: desarrollar el humor aliado al aprendizaje de ELE. Hemos constatado también algunos puntos-clave para nuestro estudio en el análisis de los resultados, sobre todo en lo que se refiere al humor. En cuanto a la forma, algunas

parodias que nos han sido entregadas en papel, no han seguido la estructura en verso que caracteriza las canciones en general, por lo que tuvimos que transcribirlas reorganizando los versos siguiendo la misma estructura de la canción original. En la reestructuración hemos notado que faltaban algunos versos equivalentes en la canción original, así como algunas estrofas irregulares y que también se notaba la ausencia de versos. Al escribir una parodia se espera que la misma pueda ser cantada; es decir, que el número de sílabas o “cómputo silábico” de una y otra versión sean el mismo para que la versión pueda servirles cumpliendo su finalidad lúdica. En cuanto al contenido, concluimos que este estilo de versión denominada parodia se relaciona de alguna manera con la “trasposición de género”, pues parte de una temática original que puede ser romántica, por ejemplo, hasta una versión humorística. Consideramos que las parodias “Camisa negra sucia de caspa” y “A Dios le pido” han demostrado tener muy buen sentido del humor, transformando una situación negativa en positiva, cumpliendo una función transformadora, por así decir, y al mismo tiempo concretando uno de los objetivos de la actividad. En general y como valoración global, las parodias según evaluamos y consideramos han resultado bastante creativas y divertidas, incluso comparables a las de los alumnos de nivel Avanzado I (C1), teniendo en cuenta también que la actividad ha sido realizada en grupo excepto una: “A Dios le pido”. Por todo ello, concluimos que la creatividad ha sido la palabra-clave para resumir los resultados de este tipo de actividad, pues más que “compositores de parodias” la actividad los ha invitado a la escritura creativa, comunicando mucho humor en sus letras y si de hecho han trabajado en grupo, este intercambio grupal ha sido favorecedor en el resultado final.

Con relación a la actividad con canciones humorísticas: “Espejo mágico dime la verdad...”, implementada con el grupo de Intermedio II (B1+), en la que alumnos tenían que elegir entre varias opciones de tareas (entre ellas hacer una versión humorística) todos han elegido escribir un “diálogo entre un médico y un paciente”. En cuanto al desarrollo metodológico y la forma tras el análisis de los diálogos hemos concluido que en casi todos, al constatar la falta de necesidad de la operación, los médicos sugieren la intervención de otro profesional (psicólogo o endocrino) lo que nos lleva a deducir que el problema estético tiene un origen más profundo de orden emocional/existencial como sea la baja autoestima. Esta actividad les hizo reflexionar sobre estas cuestiones como la causa que genera esta decisión además de la presión



social que se sufre y que nos empuja a tomarla buscando alcanzar el patrón de belleza deseado y que está de moda en el momento. Tanto es así que los personajes analizados se preocupan muy poco de su estado de salud y de las consecuencias que una cirugía como esta así puede acarrear sino sólo con el placer de sentirse bien y satisfechos consigo mismos según los paradigmas que se les impuso la sociedad como dichos “normales”. Tampoco se menciona la cuestión financiera como variable. Al analizar el contenido, se ha percibido un matiz cómico como resultado de una actividad con humor/cómica que lo ha inspirado a pesar de tratar de temas más profundos y de orden existencial como sea la baja autoestima. En definitiva, como temas que han emergido de esta actividad podemos mencionar: la falta ética médica al aceptar hacer cirugías sin que haya necesidad, la preferencia por la unidad frente a la diversidad, la intolerancia hacia el otro que huye de los patrones considerados “normales”. La obsesión por la igualdad que puede generar sentimientos de prejuicio hacia él que es diferente.

Al escribir diálogos como este, los alumnos son conscientes así de que los personajes son ficticios. No obstante, se habrán inspirado en relatos reales y situaciones similares que a menudo ocurren en nuestra sociedad tan exigente con los aspectos estéticos, relegando la salud y la diversidad a un segundo plano. Con relación a los aspectos existenciales trabajados oralmente y por escrito con esta actividad tenemos: las motivaciones y deseos que llevan a un individuo a decidirse por una cirugía estética, los valores que nuestra sociedad estimula actualmente, la falta de ética de muchos médicos y las actitudes y decisiones que toman los que sufren discriminación, además de cómo y en qué nivel se dan las relaciones interpersonales en nuestra sociedad moderna además incluso de valores de orden religioso como “la fe en Dios que todo irá bien en la cirugía” aunque las condiciones se muestren contrarias. Es decir, una actividad como esta nos hace deducir muchas conclusiones, pues además de las opiniones expresadas oralmente en los debates de la fase de calentamiento, se pudo inferir lo que pasa en el inconsciente colectivo de esta muestra haciéndolos más conscientes y críticos con relación a la realidad que los rodea a fin de que tomen decisiones conscientes, además de poner en jaque cuestiones de la competencia existencial que van más allá del puro humor por el humor.

Ahora bien, comparando las actividades con canciones versionadas con las hechas con canciones humorísticas tenemos algunas diferencias significativas entre ellas. Por ejemplo: con las actividades con canciones humorísticas además de procurar

armonizar música y humor despertando las funciones creativas en una actividad didáctica no se les pidió que rellenaran ninguna ficha informe o cuestionario de evaluación sino simplemente analizamos las tareas solicitadas a los alumnos durante la implementación de las mismas. Ya con relación a las actividades con canciones versionadas, además de exigirles más esfuerzo de cada uno para la composición de las versiones estas son tareas más complejas y por esto más indicadas para el nivel Avanzado (C1). Además, no sólo trabajan con aspectos de la competencia existencial sino también la competencia intercultural. Además de ser una propuesta que buscó innovar los olvidados ejercicios de traducción: traduciendo canciones. Por otro lado, los dos grupos que trabajaron las actividades con canciones versionadas han rellenado la “Ficha de evaluación de la actividad”, con preguntas de precalentamiento (Preactividad) y de reflexión (post-actividad) que fueron analizadas y en las que los alumnos expresaron sus opiniones sobre la propuesta y sobre los temas elegidos, buscando un punto de contacto con la historia personal de cada uno además de estrategias con música clásica de fondo trabajando aspectos afectivos de la competencia existencial.

Por todo lo expuesto concluimos que las propuestas creadas e implementadas han alcanzado los objetivos que hemos desglosado. En primer lugar, hemos desarrollado aspectos de la competencia existencial como el fomento de la motivación y de la autonomía en el aprendizaje de la lengua, además de los valores, deseos y sentido del humor expresados en sus producciones escritas y también aspectos interculturales en estudiantes lusoparlantes de ELE con actividades como las propuestas con canciones versionadas en las que se comparaban letras de canciones en uno y otro idioma y que, con las actividades humorísticas y tras el exhaustivo análisis han logrado cada una sus objetivos específicos.

En segundo lugar, hemos potenciado la autonomía en el estudio de la lengua española con actividades innovadoras que despertaran la creatividad y la curiosidad y que han relacionado de alguna forma sus realidades y vivencias personales a través de los temas elegidos (que tenían que tener un vínculo afectivo con cada uno) en su lengua materna con la lengua meta: ELE.

En tercer lugar, hemos logrado desarrollar la creatividad con actividades innovadoras, diferentes y que han desafiado la inteligencia de los participantes. Prueba de ello son las tareas realizadas a partir de cada propuesta que, aunque sin la mediación del profesor, han conseguido resultados bastante buenos; es decir, con errores y faltando

algunos ajustes lógicamente, pero teniendo en cuenta el poco tiempo de *input* (un promedio de dos horas y media) y debate durante las clases y también por el hecho de que no hubo mediación durante el proceso (las producciones escritas las hicieron en casa).

Así es que tanto con las propuestas de actividades con canciones humorísticas como con las canciones versionadas hemos logrado desarrollar una “estrategia afectiva” más holística para el aprendizaje de ELE que va más allá de simplemente trabajar aspectos afectivos emocionales de la competencia existencial sino también que intentamos enlazarlos con aspectos cognitivos del aprendizaje de la lengua como el hecho de aprender vocabulario, nuevas estructuras gramaticales a través de la expresión escrita (versiones, parodias o diálogos propuestos) y de la expresión oral (actividades de precalentamiento) de manera más autónoma, divertida y motivadora. Por ende, a través de los resultados de estas propuestas logramos relacionar las experiencias de cada uno, las emociones que despierta una canción determinada, los sentimientos que provoca la melodía de una canción y que puede inspirar la escritura de otra letra así como el sentido de humor instaurando un ambiente menos tenso y más agradable para el *input* de nuevas informaciones en el proceso de aprendizaje de ELE. De esta manera y para finalizar hemos intentado huir de las clásicas propuestas de actividades con canciones (que sólo suelen trabajar léxico, gramática y comprensión auditiva) intentando lograr una propuesta más completa que trabajara otros aspectos del aprendizaje de lenguas extranjeras integrando un mayor número de destrezas y competencias como la existencial e intercultural además, claro está, de la competencia comunicativa.

## **CONCLUSIONES GENERALES**



Antes de extraer algunas conclusiones relacionadas con el tema de la “Afectividad y de la Competencia Existencial” y sus aplicaciones didácticas para estudiantes de ELE brasileños, que es el tema desarrollado a lo largo de la tesis, hace falta retomar determinados temas concernientes a las partes que conforman este trabajo así como, en términos generales, de la tesis como un todo. Luego, en un segundo momento, vamos a intentar analizar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

#### - **CONSIDERACIONES FINALES**

En la primera parte del trabajo, donde se encuentra el estudio piloto, analizamos varios términos de la competencia existencial, la relación entre los factores afectivos, las estrategias y estilos de aprendizaje, entre ellos, las estrategias afectivas y los factores de la competencia existencial aplicables a la enseñanza-aprendizaje de ELE.

En primer lugar, hemos definido el término competencia existencial, sus variables y sus implicaciones para la clase de ELE. Al tratar más específicamente sobre el componente afectivo en las metodologías de idiomas, hemos deslindado una serie de teorías que permean el desván de lo afectivo, como las teorías del filtro afectivo, las estrategias y estilos de aprendizaje según Oxford (1991). Sólo entonces hemos decidido pasar a la descripción y análisis de algunos factores de orden afectivo como la motivación, la autonomía, la ansiedad, la autoestima y la empatía en el aprendizaje de idiomas.

Hemos descrito el panorama de la enseñanza de ELE en Brasil así como los documentos que sostienen la normativa del sistema educativo brasileño: Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) y los Parámetros Curriculares Nacionales Plus (PCN+).

Antes de contestar a las preguntas de investigación para pasar a los objetivos, hemos descrito el tipo de metodología adoptado que es de corte predominantemente cualitativo, el contexto de investigación (un Centro Público de Idiomas en la capital de Brasil), los participantes (estudiantes de ELE del nivel Intermedio II (B1+)) y las técnicas de análisis de datos. Enseguida, pasamos a los resultados y posterior análisis y discusión de los datos intentando contestar a las preguntas de investigación.

Tras la aplicación de los tres instrumentos de investigación (cuestionarios, entrevistas y grabación de clases) y su triangulación, hemos extraído algunas conclusiones para considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

En primer lugar, las actividades de Expresión Oral (sean proyectos, entrevistas o evaluaciones orales) fueron apuntadas por los participantes como las más susceptibles de despertar el lado emocional, o con las cuales los estudiantes se sentían más emocionalmente involucrados. Por esto en la elaboración de las propuestas didácticas, tuvimos la precaución de no dejar esta destreza olvidada y trabajar las demás destrezas de manera integrada.

Los profesores y profesoras del Centro estudiado están conformes con que se trabajen aspectos afectivos en equilibrio con los cognitivos, por esto tuvimos esta preocupación en la elaboración de las propuestas didácticas de que el lado afectivo estuviera en equilibrio con el lado cognitivo de manera a trabajaran los dos hemisferios del cerebro al mismo tiempo.

Sobre la viabilidad de implementar actividades desafiantes en la clase de ELE, los profesores y estudiantes no llegaron a un acuerdo sobre si realmente motivan o desestimulan, por esto, hemos decidido elaborar e implementar una propuesta didáctica que constituyera en sí misma un desafío para los estudiantes.

Los docentes encuestados manifiestan su frustración al señalar el poco tiempo de que disponen para diseñar y trabajar actividades extra. Con relación a los estudiantes, su mayor frustración radica en no tener tiempo suficiente para estudiar en casa. Por todo ello, inferimos que la variable tiempo debe ser más considerada a la hora de planificar las clases para que a estos les sobre tiempo para realizar otras actividades durante la clase.

En lo concerniente a los estudiantes, también les falta la aplicación y uso de estrategias para gestionar el poco tiempo que tienen para organizarse en sus estudios. Por esto, hemos hecho hincapié en factores como la ansiedad para gestionar la falta de tiempo de que disponen, además de otros factores que dificultan el aprendizaje de una lengua extranjera.

Tras triangular los resultados de los tres instrumentos de investigación llegamos a varias conclusiones significativas. Con relación a la motivación, concluimos que los estudiantes se motivan con actividades como películas, música y literatura. En cuanto a la profesora del grupo participante, ha utilizado una estrategia muy motivadora que fue

la de gestionar el tiempo de la clase para que tuvieran oportunidad de ver una película “en capítulos” como pretexto para la práctica oral y los debates, siempre haciendo un paralelismo con la vida real, lo que demuestra en la docente la intención de trabajar aspectos de la competencia existencial en sus estudiantes. También tuvimos en cuenta este importante dato a la hora de elaborar las propuestas didácticas: que se motivaran con el cine, literatura y la música.

De todos los resultados a los que hemos llegado destacamos la utilización del humor (que se verificó en la clase) así como la música, como recurso motivador y estrategia afectiva para reducir la ansiedad, según palabras de Oxford (1991). La profesora del grupo participante en el Estudio Piloto supo trabajar la estrategia del humor de manera natural pues percibimos que ya tiene un carácter bien humorado y creativo, lo que la hacía simpática consiguiendo empatizar con sus alumnos. Además, la docente hacía uso de otras habilidades como la utilización de palabras reforzadoras y de ánimo durante las presentaciones de los proyectos como estrategias afectivas de relajación (según, Oxford, 1993), controlando así las emociones del alumnado participante y estableciendo un ambiente de empatía y amistad.

Hablando sobre el ámbito de lo humano, estrategias personales, motivadoras y animadoras, al observar la clase destacamos también estrategias como la negociación ante la toma de decisiones como la simple corrección de un ejercicio además de la digresión, hablando de temas diversos para distraerles un poco.

En cuanto a los estudiantes del estudio piloto y sus respuestas y reacciones a lo largo de la observación de las clases y en las entrevistas y contestación del cuestionario, hemos llegado a conclusiones también importantes como las que siguen.

Con relación al estilo de aprendizaje, muchos alumnos dicen que estudiar en clase es mejor que en casa, pues ven la figura del profesor como muy motivadora lo que demuestra un bajo nivel de autonomía en el aprendizaje del alumnado. Sería interesante que el profesor de ELE fomentara en sus alumnos este nivel de autonomía, lo que consistiría otro de sus retos. Estos alumnos creen que, en casa, además de no contar con la figura del profesor no están en contexto de inmersión. Por esto, al diseñar algunas de las propuestas didácticas hemos tenido la precaución de desarrollar el potencial de autonomía del estudiantado.

Con relación a las razones por las que los alumnos/as abandonarían el curso tenemos: un alto nivel de desmotivación, el hecho de no conseguir compaginar el curso



de español con otros. Volvemos a insistir en el diseño de otras actividades alternativas, en el horario de las tutorías personalizadas, clases de refuerzo y aprendizaje cooperativo. Así como otras actividades direccionadas para suplir estas necesidades para intentar “compensar” algunos factores negativos como la falta de tiempo.

Durante la observación de las clases y con relación al uso de las estrategias hemos observado las que siguen:

- El uso del humor: A través de historietas divertidas y anécdotas, la docente bajaba los niveles de ansiedad y establecía un ambiente más relajado (Oxford, *op. cit.*)
- La negociación: La disponibilidad de la docente para negociar las fechas de los seminarios demuestra que está atenta al ritmo individual de los aprendices.
- Visionado de película: La profesora la pasa por capítulos, entrenando la memoria (estrategia de memoria) y la expresión oral al tener que contar lo visto en la clase anterior resultando en mayor motivación.
- Palabras de ánimo y de refuerzo: La docente aumenta la autoestima de su grupo imbuyéndole seguridad (estrategia de autoanimación, según Oxford, *op. cit.*)
- Digresión: Cuando la corrección de los ejercicios era aburrida, la profesora utilizaba este recurso para recuperar la atención al contar una historia divertida o algún hecho relacionado con el tema.
- Utilización de la narrativa: La profesora les cuenta un relato amedrentador en lugar de regañarles explícitamente.
- Biorritmo: Una alumna ha relatado que su estrategia particular era la de estudiar por la madrugada pues rendía más que durante el día –este era su biorritmo con relación a su estilo cognitivo-. Oxford (*op. cit.*) y otros autores lo avala cuando habla sobre las diferencias biológicas.

Tras el análisis de los datos se observó que el profesorado y el alumnado muchas veces coinciden en sus creencias con relación al aprendizaje de ELE, pero otras veces no. Como hemos observado que el estudio de la gramática es un factor que desmotiva a los estudiantes, la sugerencia es que se la trabajara dentro de propuestas de actividades que les motiven. Si han indicado que las actividades más motivadoras son las que trabajan con música seguidas de los debates dirigidos, hemos pensado en desarrollar

propuestas de actividades con música en las que se pudieran trabajar no sólo aspectos de la gramática sino otros elementos de la competencia existencial, compaginando tanto aspectos afectivos como cognitivos.

En un ambiente de no-inmersión, fuera de la clase de ELE, el alumnado va a convivir no con hispanohablantes sino con películas y con canciones en español, por esto hemos diseñado actividades con música y canciones para que los alumnos pudieran desarrollar actividades incluso de manera autónoma.

Por todo ello, hemos llegado a la conclusión de que la falta de tiempo en clase para implementar cualquier tipo de actividades extra es un factor desmotivador y frustrante para el profesorado y el alumnado. En este caso habría que planificar mejor el tiempo disponible para trabajar este tipo de actividades, como por ejemplo el hecho de reservar un día a la semana o al mes para las actividades extras o a lo mejor haría falta la propia reformulación del propio currículo.

Sería muy interesante armonizar los objetivos del profesor con las expectativas de los estudiantes. Para esto, hace falta que el profesor conozca a sus estudiantes a fin de compaginar los estilos de enseñanza del profesor con los estilos de aprendizaje de los aprendices, estando conformes, claro está, con la institución donde trabajan (una triangulación de intereses). El desafío del docente sería justo el de planificar las clases y actividades direccionándolas hacia un determinado grupo de estudiantes teniendo en cuenta las variables de la competencia existencial; es decir, teniendo en cuenta el tipo de alumnado, sus intereses particulares, gustos, opiniones, valores que muchas veces son diferentes de los nuestros. Es decir, considerar al alumno como individuo único que piensa, actúa y siente. Además, que sean actividades motivadoras, que les llamen la atención.

Con la presentación de los proyectos llegamos a la conclusión de que las actividades desafiantes les produjeron una ansiedad positiva pues les hicieron trabajar más autónomamente, incluso, intentando superar sus límites. Por ejemplo, si el alumno no dispone de tiempo suficiente para estudiar desarrollará sentimientos de ansiedad, perjudicando su rendimiento y actuación.

Estamos de acuerdo con Grossi (1993) cuando afirma que por medio de emociones positivas se pueden lograr buenos resultados en términos de aprendizaje. Así que no siempre un aprendizaje más sólido tiene que estar aliado al dolor sino que debe incorporar también la esfera del placer y menos dolor lo que también fomentaría el

potencial de autonomía, a través de tareas diseñadas específicamente hacia ellos incluso para conseguir motivar incluso al profesor.

Hemos concluido también que los aspectos afectivos y cognitivos deben ser trabajados de manera conjunta. Es decir, las actividades o prácticas que se planteen deben tener en cuenta tanto objetivos cognitivos (competencia lingüística, por ejemplo, sociocultural y comunicativa) como objetivos afectivos de la competencia existencial, como las motivaciones, los estilos y estrategias de aprendizaje. Practicar solamente las cuatro destrezas no es suficiente, así que habría que plantear objetivos más altos, como la armonización de las competencias lingüísticas con la competencia existencial.

Algunas de estas conclusiones destacadas nos ayudan a entender mejor todo el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y, por lo tanto, facilitarían incluso la elección de estrategias más apropiadas, más motivadoras, además de materiales y de los procedimientos didácticos para favorecerlas aumentando su potencial de autonomía.

Las estrategias afectivas implican contactos con sentimientos, motivaciones, actitudes y valores. Una vez que los aprendices están en contacto con esos factores afectivos, pueden ejercer un mejor control sobre los mismos, percibiendo sus emociones, sean positivas o negativas y evitando o controlando sus aspectos negativos.

A pesar de que Oxford (*op. cit.*) no incluye estas “estrategias de automotivación” como el hecho de ver películas dentro o fuera de la clase, los alumnos encuestados sí que destacan las “artes” (cine, literatura y música) como muy motivadoras. En las entrevistas, en muchas de las respuestas dadas por ellos, se relacionaron los términos “actividades” o “recurso” con el concepto de “estrategias” –es decir, para ellos son mecanismos más bien conscientes-. No obstante, no hay consenso sobre que estas “operaciones mentales” sean inconscientes o conscientes.

El uso del humor fue una estrategia muy explotada por la profesora durante las clases observadas estableciendo un ambiente de confianza y afectivamente propicio al aprendizaje. Lo que servía también como estrategia de automotivación al tener el “feedback” inmediato de sus alumnos cuando le sonreían.

Al hablar de estilos de aprendizaje se nota que hay diferencias individuales entre el estudiantado encuestado pues se motivan con estrategias diferentes. No obstante, destacan sobre todo el estilo visual (películas, lecturas) y auditivo (música y canciones), pero también quizás el cinestético (actividades lúdicas, dinámicas debates, etc.). Por las diferentes estrategias específicas apuntadas se puede deducir también cuáles son sus

preferencias y estilos de aprendizaje, y alguna información sobre sus personalidades y motivaciones.

La motivación como componente afectivo tiene un papel importante para este grupo de alumnos y alumnas brasileños que no se encuentran en un contexto de inmersión. Es decir, demuestran estar naturalmente motivados. Las estrategias relacionadas con el visionado de películas, lecturas de libros y canciones fueron las más destacadas. También estamos de acuerdo con la profesora en que lo ideal es que cada estudiante desarrolle sus propias estrategias de aprendizaje –“estrategias del aprendiz”, lo que se ha notado muy poco en el grupo en cuestión –. No obstante, no presentan ninguna estrategia creativa u original que no sean las ya conocidas, lo que demuestra que quizás no sepan realmente como “automotivarse” o tengan bajos niveles de autonomía o de “competencia de aprendizaje”.

En la segunda parte del trabajo con relación a la implementación de las propuestas tenemos algunas características que considerar. El primer principio que hemos seguido fue el de huir de las clásicas actividades con canciones en las que se trabajan el léxico, vocabulario y gramática o con técnicas como la de rellenar huecos, pues nos planteamos unos objetivos de más calado, más allá de un simple ejercicio de comprensión auditiva como el hecho que integrar el mayor número de destrezas, por ejemplo. Además, como hemos destacado, aunque se proponen muchas actividades con música y canciones, no obstante, pocos son los estudios científicos que comprueban su eficacia.

Por este motivo y a raíz de algunas de las conclusiones extraídas en la primera parte del trabajo (el estudio piloto), hemos optado por actividades en las que se trabaja el mayor número de destrezas posible y que fueran motivadoras, diferentes e interesantes, algo realmente innovador en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.

Retomando lo que habíamos especificado anteriormente, planificamos dos tipos de actividades con canciones: implementamos un par de actividades con canciones versionadas y otro par con canciones humorísticas. De las canciones versionadas planificadas implementamos dos: “Pintar con palabras” y “La máquina del tiempo” fueron implementadas con el grupo de Avanzado I (C1). El otro grupo de actividades se realizaron a partir de canciones humorísticas: “El color de la camisa” y “Espejo mágico, dime la verdad: ¿no es sin par mi gran fealdad?”. Para cada propuesta de actividad había

un ejercicio específico que fue solicitado en grupos cuyo nivel era el mismo o similar al del estudio piloto. Este ejercicio o actividad fue considerado como instrumento de análisis. Tras ser analizados los resultados de estas actividades obtuvimos determinados resultados de los que sacamos conclusiones significativas que fueron contempladas a lo largo del trabajo, algunas de las cuales y que vamos a reseñar aquí.

Con relación a las actividades con canciones versionadas queremos dejar claro que nuestro objetivo primero nunca ha sido que los alumnos se convirtieran en traductores de canciones. Este tipo de actividad constituye una propuesta que intenta enlazar música, afectividad y enseñanza de ELE. Como los propios estudiantes han dicho en el Estudio Piloto que las actividades con música eran las que más les motivaban y partiendo del principio afectivo intrínseco, hemos decidido planificar actividades para trabajar también otros factores de la competencia existencial además de la motivación y otras destrezas orales, escritas y el trabajo autónomo. Está claro que hacer una versión de una canción no es una tarea fácil; no obstante, este tipo de actividad ha resultado ser un buen recurso didáctico para practicar distintas destrezas, además de aspectos interculturales y existenciales de manera lúdica, auténtica y real. Trabajamos variables como la motivación del estudiantado, la autonomía y las preferencias individuales, conjugando aspectos afectivos y cognitivos.

Vemos que el trabajo con canciones versionadas puede ser el punto de intersección entre cognición, emociones e interculturalidad y con esto podemos unir los dos hemisferios del cerebro responsables de la cognición y la emoción. Además, si la letra de una canción tiene alguna relación afectiva con el alumno como ha sucedido en nuestro trabajo, fácilmente memorizará la nueva versión con sus palabras.

Abogamos por la validez de estas propuestas con canciones pues vemos que es un intento de concretar en un tipo de actividad todas las teorías revisadas anteriormente, concernientes a la afectividad, estilos cognitivos, preferencias individuales y un factor que les motiva mucho: la música y las canciones y sus infinitas aplicaciones en la clase de ELE.

Antes de pasar a la descripción de las propuestas, hemos hecho un breve recorrido teórico sobre las bases que fundamentan y validan la relación que hay entre música y/o canciones con la cultura, la enseñanza de idiomas y la afectividad/existencialidad. Como hemos especificado en la introducción de la II parte, seguimos un orden que va de lo general hacia lo particular, empezando por lo más

amplio que es la relación entre la música y el lenguaje, pasando por el ámbito de la educación, afectividad/existencialidad, para sólo entonces acercarnos a la música y las canciones como estrategia afectiva.

Con las propuestas de actividades con canciones humorísticas seguimos el mismo procedimiento. Hemos hecho un pequeño recorrido sobre el humor como estrategia afectiva y creativa, las funciones del humor para luego hablar sobre el humor, las canciones y la creatividad. Después pasamos a la descripción de las propuestas de actividades, la metodología de la investigación con sus instrumentos, contexto, local de la investigación, participantes y finalmente a la implementación de estas actividades.

Hemos comprobado que el humor sirve no sólo para bajar los niveles de ansiedad sino que además ayuda a fomentar la creatividad. Defendemos la postura de la eficacia del uso del humor en la clase de idiomas, de su poder motivador y estimulador, además del placer y diversión que puede generar en nuestras clases. Creemos en la eficacia del uso de actividades que armonicen los beneficios de la música con otras funciones positivas del humor, resultando en un aprendizaje más creativo, aliviando un poco la carga que supone el aprendizaje formal de idiomas con clases más dinámicas, creativas y que fomenten sentimientos positivos en los estudiantes, que les motiven y que les hagan partícipes de su proceso de aprendizaje y aumente su nivel de autonomía. No sólo creemos que trabajar con el humor es una de las mejores herramientas de que dispone el profesor sino que combinándolo con el uso de canciones y música puede resultar en actividades mucho más eficaces y motivadoras enlazando los dos hemisferios del cerebro, conjugando emociones y cognición, creando una atmósfera propicia para el aprendizaje de idiomas, ampliando la receptividad de nuevas informaciones.

Hace falta aclarar que el diseño de actividades con canciones humorísticas tampoco es un trabajo fácil, sobre todo en la selección de las canciones que es lo más difícil: que la canción no trate de temas anti éticos, que no sea burlesca o satírica, pues en muchos casos se utiliza la función negativa del humor para ridiculizar a alguien o a un colectivo determinado o se usa palabras malsonantes o caracterizando la canción como inadecuada para ser utilizada en un contexto educativo. Por todo ello, hay que tener cuidado con el tipo de humor que estamos fomentando en las clases, estimulando sus funciones positivas y desestimando su lado negativo, degradante y destructor.

Con relación a los resultados de las actividades con canciones versionadas, tenemos algunas conclusiones. Muchas de las versiones fueron incompletas, faltaban versos o con versos que no tenían equivalencia en una y otra actividad. Algunos decidieron hacer sólo una versión, pero la mayoría ha hecho dos y estos alumnos optaron por hacerla lo más fiel posible a la original. Así, la fidelidad a la letra original pasa a ser más importante que la propia estética de los versos y esto también es comprensible pues han elegido una canción que representara algo importante para ellos. Por todo ello, constatamos que realmente ha sido una pena observar que la mayoría de los estudiantes ha optado por hacer traducciones más literales, lo más fieles posible, a la original; no obstante, solo un estudiante ha hecho una Nueva Letra o Trasposición de Género para poder evaluar mejor el potencial creador de cada uno, sus valores, creencias y opiniones subyacentes.

Tras el análisis pormenorizado de las versiones compuestas por los alumnos, éstos no han dejado muy claro la diferenciación entre Versión Musical, Versión literal y Versión Modificada.

Algunos alumnos también han dado sugerencias sobre la actividad como en la preactividad, en lugar de trabajar con música clásica o instrumental preferirían que se utilizara otro tipo de música, quizás romántica o sentimental o que se redujera el número de versiones exigidas para esta actividad.

Por todo ello, concluimos, analizando la propuesta como un todo, que era necesaria más mediación y andamiaje por parte del profesor y para tal fin, también más tiempo para la obtención de un resultado más satisfactorio y que pudiera servirles como estrategia de aprendizaje autónomo. Como hemos dicho anteriormente, como es una actividad de carácter holístico que intenta conjugar tanto aspectos cognitivos (el hecho de hacer una traducción o versión de una canción) como afectivos (como la motivación y el interés) y de autoaprendizaje – desarrollo del potencial de autonomía en el aprendizaje de ELE.

También fue apuntada por algunos alumnos como una actividad desafiadora, un reto para algunos, así que concluimos que con el desafío el alumno puede madurar, aprender mucho más, además de crecer tanto intelectual como emocionalmente.

Con relación a la actividad sugerida con la canción “La Máquina del Tiempo” también hemos sacado conclusiones considerables. A diferencia de la actividad anterior (“Pintar con palabras”) en la que los alumnos tenían que hacer solo dos versiones

inversas del portugués al español, con esta propuesta tuvieron que escribir una Traducción Literal y otras versiones más a su elección. Lo curioso es que hubo un caso de un alumno que hizo cinco versiones. Hay que observar que el número de versiones que han hecho también dependía del tipo de canción elegida y del número de versos a traducir. Hubo alumnos que eligieron canciones con siete versos otros con más de 30 hasta 50 versos. Los que eligieron canciones muy largas, lógicamente han dificultado el proceso de crear muchas versiones. Además, alumnos que han elegido canciones con versos sin rima facilitan mucho el trabajo de versión/traducción.

No obstante, analizando las versiones hechas por cada alumno observamos que no se distinguían mucho unas de las otras sino que sólo se cambian algunas palabras o algunos versos. También constatamos, y como esperábamos, que surgieran errores y faltas sobre las versiones hechas, sobre todo cuando los alumnos han optado por hacer las versiones sin la mediación del profesor, autónomamente.

Al realizar los comentarios sobre esta actividad muchos participantes han hecho aportaciones importantes. Algunos creen que es una manera fácil de aprender y de mejorar el conocimiento de la lengua, otros que la actividad ha sido divertida (era divertido escuchar la nueva versión de su canción favorita) e innovadora. Otros reconocieron la función estratégica de la actividad, lo que les hizo estudiar y comprender la lengua.

Una participante consiguió sintetizar en pocas palabras el propósito de la actividad en sus comentarios. Dice que la propuesta desafía la inteligencia y el dominio de la lengua y al mismo tiempo también es gratificante pues tiene relación con su vida. Es decir, ha sintetizado uno de nuestros objetivos: la conjugación en una misma actividad de emociones y cognición.

Aparte del esfuerzo intelectual/ cognitivo que supone hacer una versión de una canción, también hemos trabajado cuestiones afectivas y factores de la competencia existencial como por ejemplo cuando los aprendices buscaban el porqué de haber elegido determinado tema a ser versionado y los sentimientos que les inspiraba versionar determinada canción.

Durante el proceso de versión/traducción, y analizando el resultado de sus versiones, constatamos que el hecho de tener que traducir “rimas” los inhibía de escribir versos rimados pues esto suponía más creatividad al tener que cambiar las palabras y mantener el mismo sentido. Incluso una participante ha dicho en sus



comentarios que le parecía una violación al original tener que “inventar rimas” en otro idioma, pues estaríamos añadiendo otras palabras a la letra original.

En esta actividad, hemos solicitado que los participantes hicieran varias versiones pues constatamos que los que habían hecho sólo una han sido muy fieles a la letra original y nos gustaría que hicieran más de una para no solamente potenciar su nivel de autonomía sino también de creatividad: una manera diferente de aprender una lengua extranjera. Haría falta también el diseño de más propuestas de actividades como esta, creativas, diferentes y que enlacen emociones y cognición, música, afectividad, creatividad para que el aprendiz se pueda desarrollar de manera más holística.

Por todo ello, consideramos que esta actividad ha alcanzado los objetivos esperados y propuestos para ella, además constituye una forma de estrategia afectiva que envuelve música y canciones, además de promover el desarrollo cognitivo y la autonomía en el aprendizaje de ELE, una actividad que tiene un vínculo afectivo con las historias de vida de cada uno: una canción que le hace recordar un momento especial.

Con relación a las actividades trabajadas con canciones humorísticas también tenemos unas cuantas consideraciones que hacer. En la primera actividad: “espejo mágico dime la verdad...”, una vez implementada en clase, los participantes tenían dos opciones: o hacer una parodia de una canción elegida o crear un diálogo entre un médico y un paciente. Todos han optado por el diálogo. Analizando estos diálogos hemos sacado una serie de conclusiones. Todos sabemos de la influencia y presión social que ejerce la sociedad sobre el comportamiento de la gente. Somos presionados a seguir un estereotipo ideal, lo que nos hace perder algo de libertad, de permitirse uno ser como es, de aceptarse y de estar preparado para las críticas de los que no comparten la misma opinión. Además, otras veces, la salud se queda relegada a un segundo plano. Muchas veces, los personajes creados por los propios participantes representan sus creencias reales y valores y en especial, en los diálogos creados por ellos, en muchos no atienden a los moldes sociales que les son impuestos. Actividades como esta sirven de pretexto para llevar a discusión y reflexión los problemas de la sociedad moderna e incluso estableciendo un paralelismo con los países de habla hispana. Pueden surgir otros temas de orden existencial como las motivaciones, acciones y actitudes de quienes sufren este tipo de discriminación y como se dan las relaciones interpersonales en la sociedad moderna, por ejemplo. También a partir de los diálogos han salido temas como la ética profesional de los médicos que está en juego cuando deciden operar a sus

pacientes sin necesidad, el culto al cuerpo y la delgadez así como las presiones sociales. También se puede destacar la cuestión de la unidad *versus* diversidad: la obsesión por la unidad, por la igualdad puede generar incluso sentimientos de prejuicio hacia lo diferente.

Otro dato importante de esta actividad tiene que ver con la actividad que se solicita y que se genera a partir de aquí, los diálogos creados por los alumnos también presentaban un matiz cómico, resultado de una actividad con humor, a pesar de que se trataba de temas más profundos y serios. Es verdad que muchos pacientes presentaban problemas no sólo de orden físico sino también de orden existencial. Son el reflejo de nuestra sociedad y sus valores, cada día más preocupada por lo estético en detrimento de los valores internos, las virtudes, por esto abogamos por el desarrollo también de la inteligencia espiritual en nuestras clases. En definitiva, se ponen en jaque cuestiones de orden de la competencia existencial que van más allá que el puro humor por el humor.

Con relación a la actividad “El color de la camisa” los alumnos tenían que escribir una parodia partiendo de una canción de su elección. Hemos percibido que los alumnos han demostrado bastante creatividad y buen humor en la escritura de sus parodias. También hemos destacado mayormente el potencial creativo de algunas parodias hechas por los alumnos como “Camisa negra sucia de caspa” pues los alumnos parten de una situación negativa (el tema la letra original) y la convierten en una situación positiva. Además, por otro lado sabemos que los alumnos han demostrado bastante creatividad y buen humor, muchas veces en la escritura de sus parodias que ya de por sí tienen un carácter muy divertido.

El humor aliado a la música es una potente estrategia afectiva que no sólo motiva al alumnado sino que además, cumpliendo una de las premisas de la competencia existencial, fomenta actitudes positivas hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, haciéndolos compositores creativos que comunican mucho humor también en sus parodias.

Ahora bien, comparando los resultados de las actividades con canciones versionadas y con canciones humorísticas, consideramos que estas últimas dieron más resultados según nuestros objetivos pues han abierto el debate sobre la cuestión de los valores y las motivaciones que llevan a las personas a tomar determinadas actitudes. Las actividades con canciones humorísticas, además de armonizar música y humor, han despertado las funciones creativas de los estudiantes.

## - CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS

A modo de conclusión, a continuación vamos a exponer de qué forma hemos alcanzado los objetivos perseguidos a lo largo de esta tesis.

El objetivo marco general de la tesis se desglosa en las siguientes palabras:

Investigar de qué forma el estudio de las variables de orden motivacional o afectivo-emocionales así como la disminución de la ansiedad y el desarrollo de la autonomía y de la autoestima, las actitudes, los valores, los estilos y estrategias de aprendizaje pueden facilitar o no el aprendizaje de estudiantes de ELE en un centro de lenguas brasileño.

En la primera parte de la tesis hemos perseguido dos objetivos:

- a. Analizar cómo el profesorado de ELE trabaja la competencia existencial en las clases de ELE y cómo utiliza o fomenta las estrategias motivacionales.
- b. Analizar qué estrategias utiliza el alumnado para trabajar de forma más autónoma, para automotivarse y aumentar su autoestima.

Con relación al objetivo más general, creemos que el estudio y la investigación de los factores afectivo-emocionales tales como la motivación, la ansiedad, la autoestima, y la empatía, nos ayuda a comprender una serie de fenómenos relacionados con el alumnado que para nosotros antes eran oscuros pero reales, como por ejemplo el concepto de competencia existencial y sus factores. Teniendo en cuenta que existen emociones positivas y negativas, el hecho de reconocer y fomentar los factores afectivos positivos como la alegría y el placer de estudiar un idioma extranjero, la satisfacción y la motivación por medio de técnicas o estrategias como el uso de la música, canciones y el humor pueden facilitar enormemente el aprendizaje de idiomas, pues el aprendiz realizaría sus actividades de forma más responsable estando más motivado y equilibrado, evitando así sentir la carga del “síndrome de deberes” (que fomentaría un sentimiento negativo). Por otro lado, el alumno al percibir un sentimiento negativo como la ansiedad debilitadora, debe conocer “las estrategias afectivas” apropiadas para disuadir este sentimiento malo, como el uso de la música para relajar, por ejemplo. Si el alumnado o el profesorado no tienen en cuenta estos factores emocionales, así como los estilos y estrategias de aprendizaje, el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera puede estar comprometido de alguna manera. Como

estamos argumentando, el alumnado con quien estamos trabajando está constituido no sólo de razón sino también de sentimientos, es un alumno que piensa, actúa y siente.

Con relación al primer objetivo específico, “analizar cómo trabaja el profesorado de ELE la competencia existencial en sus clases y cómo utiliza o fomenta las estrategias motivacionales” extraemos una serie de conclusiones según sus creencias, formación y experiencia en la enseñanza de ELE. Verificamos, en primer lugar, que los profesores creen en la eficacia de trabajar tanto con aspectos cognitivos como con aspectos afectivos, concluimos así que estos profesores adoptan más bien una postura integradora en las clases. También reconocen la importancia de considerar la diversidad de estilos de aprendizaje al contestar que una actividad desafiadora puede motivar o desmotivar dependiendo del tipo de alumno, por ejemplo si el nivel de la actividad es superior a la competencia del estudiante. También parte del profesorado está de acuerdo con que las propuestas más estimulantes son aquellas en que los alumnos pueden estudiar y divertirse como las estrategias motivacionales con música y elementos lúdicos pues son más estimulantes, trabajando así los dos hemisferios del cerebro: el lado cognitivo y el lado afectivo. También como estrategias motivacionales el profesorado considera importante el uso de imágenes para inventar historias o hacer bromas, actividades que desarrollen la expresión oral o de adquisición de vocabulario. Con relación a las actividades desafiantes, algunos profesores de este centro creen que para planificar una actividad que constituya un desafío, habría que pensar en el nivel cognitivo, los estilos y personalidad de los estudiantes pues el resultado puede ser el no esperado resultando en más desmotivación que estímulo. Así, habría que compaginar el nivel de la actividad con las capacidades, competencias y limitaciones de los alumnos. Para mejorar la autoestima de los estudiantes, algunos profesores creen en el uso de las tutorías personalizadas o tratamiento personalizado al final de la clase, pues sólo así el alumno se siente importante, individual, además de otros recursos como dramatizaciones o debates, actividades lúdicas o hasta incluso el uso de la música. De esta forma, el profesorado de este Centro también está de acuerdo con que las actividades lúdicas, divertidas, que sean de interés para el alumnado son las indicadas para estimular al alumnado que se muestra apático. Algunos intentan aproximarse a este alumnado de alguna manera. Concluimos, por todo ello, que este grupo de profesores considera importante el uso de estrategias afectivas para motivar a los alumnos y también para conocer mejor sus debilidades e intereses.

En relación a “describir qué estrategias utiliza el alumnado para trabajar de forma más autónoma, para automotivarse y aumentar su autoestima como recursos existenciales en el aprendizaje de ELE”, Las respuestas fueron múltiples; no obstante, hubo unas respuestas que se repetían más que otras. Así, lo que más motiva a los estudiantes, depende de sus preferencias sensoriales y diferencias de personalidad. Los alumnos reiteraron lo que habían dicho en los cuestionarios y también en las entrevistas: que lo que más les motiva son actividades con música, películas (cine) y la literatura; es decir, el trabajo con las canciones, la lectura y el visionado de películas en español. Concluimos que hay una tendencia a categorizar las artes (cine, literatura y música) como estrategias automotivadoras que tienen que ver con estrategias afectivas (escuchar música), cognitivas (ver películas y vídeos en lengua extranjera, leer literatura en español –codificar y decodificar mensajes–) con las sociales (conversar con los compañeros, relacionarse con los nativos, juegos, dinámicas y actividades lúdicas en general). Para aumentar su nivel de autoestima, creen que las actividades con música y debates dirigidos pueden ayudar. Estas fueron las actividades que más destacaron, por esta razón hemos abogado por las actividades con música para diseñar propuestas de actividades. Con relación a la autonomía muchos creen en la eficacia del uso del diccionario o el hecho de suponer el significado de una palabra por el contexto.

En la segunda parte del trabajo y analizando el resultado con el trabajo con canciones versionadas y canciones humorísticas y tras el análisis pormenorizado de cada una se han alcanzado los objetivos perseguidos. El primer objetivo específico de la segunda parte del trabajo es “desarrollar la competencia existencial y la interculturalidad en estudiantes de ELE lusoparlantes brasileños de los niveles Intermedio y Avanzado (B1 y C1)”. Con relación a este objetivo específico, hemos trabajado la competencia existencial e intercultural en estudiantes de ELE lusoparlantes brasileños con actividades motivadoras y que desarrollaran su potencial de autonomía durante la realización de las mismas. Además desarrollamos cuestiones como los valores intrínsecos, los deseos y el sentido del humor expresados en las producciones escritas de los estudiantes. También trabajamos aspectos interculturales en estudiantes lusoparlantes de ELE con actividades como las propuestas con canciones versionadas en las que se comparaban expresiones, tópicos y referencias culturales típicas de determinada cultura en las letras de las canciones y que muchas veces no se podía traducir de uno a otro idioma; así, el alumnado tenía que usar su creatividad en la

composición de sus versiones. Con actividades como las que desarrollaban el humor como por ejemplo la actividad “Camisa negra sucia de caspa” en la que los alumnos tenían que componer una parodia basada en otra actividad con parodia, los estudiantes desarrollaron, además de mucha creatividad su potencial de autonomía al componer sus parodias sin mucho andamiaje del profesor.

Con relación al segundo objetivo específico: “Potenciar la autonomía en el estudio de la lengua española buscando relacionar de alguna forma sus realidades y vivencias personales con la lengua meta a través de actividades que envuelvan música y canciones”, este objetivo hace referencia específicamente a las actividades con canciones versionadas. En primer lugar, hemos conseguido estimular la autonomía de los estudiantes pues es un tipo de actividad en el que ellos tenían que buscar la canción que les gustaría trabajar sin la intervención del profesor en este momento. Lo hemos alcanzado al implementar las propuestas didácticas con canciones versionadas en las que los alumnos tenían que elegir una canción que tuviese cualquier tipo de vínculo afectivo con sus historias personales de vida. Prueba de ello son los errores y faltas que han aparecido en sus versiones: versiones en que faltaban versos, con errores de ortografía, etc. Fueron pocos los alumnos que han optado por hacer versiones como la Trasposición de Género o lo de crear una Nueva Letra lo que sería lo ideal pues les exigiría más tanto de su lado cognitivo (el hecho de “hacer una traducción”) como de su lado afectivo (crear o inventar encima de este tema propuesto), además de fomentar su potencial creativo al dejarse llevar por la melodía de la canción para escuchar la voz de su propio corazón. Por otro lado es comprensible pues si han elegido la canción que más les gustaba, o cuya letra tenga que ver con sus historias de vida, es natural que no quisiesen cambiarla. Por este motivo, creemos que la mayoría sólo haya hecho una versión a sus canciones y que eligieron la versión más literal posible.

Con relación a la consecución del tercer objetivo específico: “Despertar la creatividad a través de actividades innovadoras centradas en canciones y el humor como recurso afectivo-existencial en LE y como fuente de motivación para el alumnado” hemos logrado alcanzarlo y prueba de ello son las tareas realizadas como resultado de cada propuesta, que aunque sin la mediación del profesor han conseguido resultados bastante buenos. En el caso de las canciones humorísticas los alumnos han creado diálogos muy creativos y con cierto sentido del humor, resultado de una actividad humorística, es decir, con errores y faltando algunos ajustes. Además, se perciben los

valores del alumnado como resultado de la puesta en común hecha en clase. No obstante, teniendo en cuenta el poco número de clases que tuvieron los estudiantes y también el hecho de que apenas hubo mediación durante el proceso, por motivo de poco tiempo de que disponíamos deducimos que la actividad les ha motivado y despertado su potencial creativo.

Al hablar del cuarto objetivo de la segunda parte, “Armonizar emociones y cognición en el proceso de aprendizaje”, tanto con las propuestas de actividades con canciones humorísticas como con las propuestas con canciones versionadas, hemos logrado desarrollar una especie de “estrategia afectiva” o “propuesta didáctica afectivo-humanística” pues, además de trabajar la ‘interculturalidad y afectividad’ con las canciones versionadas y ‘el humor con canciones humorísticas’ hemos enlazado los aspectos afectivos de la competencia existencial (como el aumento del interés, la motivación, el trabajo autónomo, lograr bajar la ansiedad por medio de la música y el humor) con aspectos cognitivos del aprendizaje como el hecho de aprender vocabulario, nuevas estructuras gramaticales por medio de la expresión escrita (versiones de canciones, parodias o diálogos propuestos) y la expresión oral en los debates previos y en las actividades de precalentamiento en los que se sienten más involucrados emocionalmente, de manera autónoma, divertida y motivadora. Por todo ello, logramos relacionarlos con las historias de vida de cada uno, con sus experiencias, para que la actividad fuera realmente significativa y tuviera un sentido, instaurando un ambiente menos tenso y más agradable, bajando el filtro afectivo y facilitando el *input* de nuevas informaciones durante el proceso de aprendizaje de ELE.

Por todo ello, concluimos que hemos propuesto actividades innovadoras, más indicadas para el nivel Avanzado (C1). Con relación al hecho de hacer una versión, sabemos que el hecho de traducir es considerado una estrategia cognitiva de análisis y razonamiento. Así, no apostamos por un tipo de metodología comunicativa que sea moderada y también ecléctica pues abarca también las diversidades de estilos de aprendizaje con sus estrategias más apropiadas. Concluimos también que las propuestas creadas e implementadas han alcanzado los objetivos que hemos desglosado en mayor o menor medida.

Estableciendo un enlace con la primera parte, hemos desarrollado varios aspectos de la competencia existencial como la motivación, el potencial de autonomía en el aprendizaje de lenguas, además de otros aspectos como los valores y deseos.

Enlazamos con estrategias afectivas como el uso de la música, el humor y técnicas de relajación, uniendo algo que les guste y que contribuya para su aprendizaje de español como lengua extranjera.

Consideramos que tanto las propuestas de actividades con canciones humorísticas como con las canciones versionadas, hemos logrado desarrollar un tipo de “estrategia afectiva” más holística que va más allá de trabajar aisladamente la “música”, “humor” y “técnicas de relajación”, según predice Oxford (1990), o de trabajar otros aspectos de la competencia existencial como son la motivación, la autoestima, la autonomía o la ansiedad, no olvidando nunca el lado cognitivo en las propuestas, como el hecho de aprender vocabulario, nuevas estructuras gramaticales por medio de la expresión escrita y de la expresión oral. La actividad tiene como objetivo principal hacer que el alumno tome contacto con la lengua española, estudie sus aspectos, practique las cuatro destrezas y lo hacemos con actividades que les motiven, les llame la atención por lo innovadoras que son de manera divertida y autónoma. Consideramos que las actividades con música deben dejar de ser marginales para convertirse en protagonistas en las clases de idiomas como hilos conductores o *leit motive* de otros contenidos a ser trabajos a partir de ellas. Lo mismo diríamos de las actividades con humor. Por esto, este tipo de actividad debe ser lo más innovadora posible y los estudiantes deben desarrollarse de la manera más autónoma posible.

Vale resaltar una vez más que la música, el cine, la literatura y el humor son recursos valiosísimos para ser utilizados en la clase de ELE, considerados por los participantes como recursos “motivadores”. Hemos comprobado su nivel de eficacia en las actividades implementadas. Entonces, aliados a ejercicios de gimnasia cerebral que intentan unir los dos hemisferios del cerebro, generar más creatividad, este tipo de propuestas hacen que los alumnos hagan de la clase de idiomas una oportunidad de vivencia y convivencia y desarrollo personal: cognitivo, afectivo y espiritual. De esta manera, creemos que el que se propone aprender un idioma extranjero aprende no solo a hablar o a comunicarse sino que también a “ser” y a “convivir” en español, haciendo del idioma extranjero parte de su propia vida, de su propia existencia al relacionar experiencias suyas, su canción favorita, sus creencias, ideales, valores y motivaciones con el idioma extranjero en un intento de alguna manera de “vivir”, “convivir” y “ser” en esta lengua, aunque sea de manera artificial en aulas tipo laboratorio en un contexto de no-inmersión. Es decir, es mucho más que el hecho de memorizar un rôle-play, crear



diálogos, actuar como un extranjero o de cumplir con la tarea de crear una nueva versión de una lengua a otra. No es sólo el hecho de comparar la cultura de la L2 con la L1 por medio de la convivencia con la lengua a través de las actividades propuestas sino traer el mundo hispano a su universo personal y cultural, es el hecho de insertarse en el universo de la lengua española, fomentando así su competencia intercultural, existencial y comunicativa.

## **FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

*“No es con una idea que se levanta a los hombres,  
sino con un sentimiento”  
(Taimé Hipólito)*



Tras haber finalizado este trabajo, nos surgieron algunas ideas para futuras investigaciones teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el análisis de datos, la triangulación de los mismos y las conclusiones a las que llegamos. Así es que estas líneas podrán desarrollarse en futuros trabajos de investigación científica como artículos científicos, memorias de Máster, futuras tesis o tesinas, teniendo en cuenta el tema elegido y su delimitación. De estas ideas pueden surgir otras para estudios posteriores ampliando o delimitando cada línea.

### **1 – Las estrategias afectivas aplicables al desarrollo de la competencia comunicativa**

Conforme hemos observado en las conclusiones del presente trabajo, las estrategias afectivas actúan más preponderantemente en las tareas orales, es decir, los/las estudiantes se sienten más emocionalmente involucrados/as en las actividades de corte oral, sobre todo en las evaluaciones. Este hecho nos hizo deducir que eran necesarias más estrategias de enseñanza/aprendizaje para desarrollar la competencia oral/comunicativa. También se concluyó por los datos obtenidos que el alumnado reconoce la importancia del estudio gramatical pero no les gusta su forma de plantearlo, lo que nos conduce a deducir que son necesarias más y más estrategias para trabajar la gramática mejor y de una forma más comunicativa, agradable y lúdica, haciéndola como “una compañera para todas las horas”, no una “cruel enemiga”. La viabilidad de este estudio está más que comprobada en el trabajo de investigación que acabamos de desarrollar; es decir, teniendo en cuenta las variables analizadas, esta propuesta de investigación será seguramente bien aceptada entre el alumnado investigado y de posible interés para otros investigadores. La problemática de este tema se centra en saber si el estudio y la puesta en práctica de algunas estrategias afectivas podrían ayudar a los aprendices a sentirse más a gusto para hablar la lengua extranjera en clase bajando así, de este modo, su filtro afectivo y fomentando, por otro lado el desarrollo de la competencia comunicativa.

### **2 –Análisis de la influencia de los factores afectivos en la actuación del profesorado de LE**

Mucho se viene hablando actualmente en los más recientes estudios sobre didáctica de las lenguas acerca los factores afectivos y su influencia en el desarrollo del alumnado de manera general; no obstante, pocos son los que han detenido la mirada en

la influencia en el comportamiento/actuación del profesorado, principalmente del docente de lenguas extranjeras. Es sabido que el estudiantado es coprotagonista, junto con el profesorado, del proceso de enseñanza/aprendizaje, de este modo, el profesorado también debe ser considerado para una futura investigación. Cuando el profesor o profesora está desmotivado/a o muy cansado/a, con baja autoestima, ¿qué hace para no pasar esta imagen desmotivadora a su(s) grupo(s), qué estrategias desarrolla para cambiar la situación y ser por otro lado un “motivador”? Se avala la posibilidad de llevarse a cabo este estudio, si no fuera por ello no estarían las escuelas llenas de profesoras y profesores estresados, de baja por enfermedades psicosomáticas, además de otros males del mundo moderno, etc. Es decir, el profesorado no es objeto de muchos estudios científicos (si lo comparamos con el alumnado) y es él también quien más sufre junto al alumnado el caos que se puede crear en la escuela en medio de un mundo en “depresión”. La problemática consiste en saber qué variables afectivas actúan más preponderantemente en la actuación del profesorado y en su labor docente, cómo ellas influyen negativa o positivamente su actuación y qué soluciones se sugerirían para ponerlas en práctica con vistas a solucionar el problema.

### **3– La competencia existencial y la competencia intercultural como factores motivadores para el desarrollo de otras competencias en LE**

La competencia existencial y la competencia intercultural forman parte del mismo bloque de competencias (según el MCERL): las competencias generales. Entonces, ¿por qué no desarrollar un estudio en que se vean las dos como intercomplementarias para el mejor desarrollo de la competencia comunicativa? Los beneficios del estudio de la competencia intercultural, hoy en día un tema de bastante interés en la investigación sobre lenguas extranjeras, son sobre todo el de la tolerancia a lo diferente en otras culturas, de las cuales proviene el aprendizaje de idioma extranjero, la comprensión de los comportamientos que nos parezcan extraños o absurdos desde una visión monolítica o monocultural, la valoración de las demás culturas como de igual para igual y no inferiores o superiores a la nuestra. Esta competencia puede traernos muchos beneficios como, por ejemplo: evitar errores, “equivocaciones” que otras culturas hayan cometido, la valoración de la cultura de uno, la construcción de la identidad cultural más sólida o la habilidad para adaptabilidad a otras culturas diferentes. Los beneficios del estudio de la competencia existencial ya fueron

debidamente tratados en puntos anteriores. Y la problemática de este estudio se centraría en saber si, en un contexto de investigación por muestreo, el desarrollo de estas competencias realmente puede aumentar el nivel de motivación en determinados períodos del curso de idiomas, entonces estaríamos hablando de “competencia de automotivación” u otras competencias por descubrir.

#### **4 – La influencia de factores afectivos en la reconstrucción de la autonomía del alumno/a aprendiz de LE**

La construcción de la habilidad de ser autónomo es algo difícil de lograr, sobre todo si el aprendiz está acostumbrado a una metodología más tradicional, si no tiene estrategias de aprendizaje, no conoce sus estilos cognitivos o no tiene un buen nivel de dominio o cierto control de sus sentimientos, actitudes o estado de ánimo (conocimientos de inteligencia emocional y espiritual). Así es que ¿de qué manera el conocimiento de todos estos factores o indicadores pueden propiciar el aumento del nivel de autonomía de un estudiante de lenguas?, ¿esto se puede comprobar? y ¿en qué nivel? Los beneficios que puede traernos este estudio son muchos: mayor conocimiento de más técnicas o estrategias que resulten en el aumento de la autonomía del aprendiz de lenguas, el autoconocimiento, además de conocimientos de otras estrategias, dinámicas o propuestas para la enseñanza aplicables al desarrollo de esta competencia en la clase de lengua extranjera.

#### **5- El humor como recurso motivador y desinhibidor en la clase de ELE**

Tras haber terminado nuestra investigación llegamos a la conclusión de que hacía falta una propuesta didáctica práctica sobre cómo trabajar la competencia existencial en la clase de ELE así como en la clase de idiomas de manera general. Es decir, desarrollar actividades didácticas de carácter humanístico en las que se pueda hablar de esta competencia, discutirla en clase y poner en común los problemas de este orden, las relaciones sociales en la clase, además de otros factores dificultadores como la timidez, el “miedo a hablar”, el “miedo al error”, la aversión a la gramática, además de las bajas motivaciones y autoestima.

Hemos comprobado la eficacia del uso del humor con actividades diferentes que motivaran a los estudiantes en el estudio empírico que hemos realizado. El humor también puede ser considerado un instrumento para trabajar los factores afectivos

dificultadores como la baja autoestima, la ansiedad debilitadora y la poca motivación en LE; además, es un eficaz recurso para fomentar la competencia comunicativa y la competencia existencial en las clases de español como lengua extranjera. Las metodologías de lenguas más modernas se preocupan en buscar maneras de motivar a los estudiantes a hacer que las clases sean más atractivas, agradables y que los alumnos sientan ganas de seguir estudiando, aquí reside la viabilidad de esta línea de investigación. El humor ha sido considerado un recurso marginal en la enseñanza a lo largo de la historia de la educación; no obstante, uno no puede olvidar los beneficios que aporta, claro está, cuando la clase está bien planificada con objetivos bien definidos. La problemática de este trabajo se centra en saber si realmente el humor puede motivar y servir como factor desinhibidor y si es bien aceptado por los estudiantes en una clase de español como lengua extranjera. El humor puede ser trabajado con actividades como rôle-plays, juegos, ejercicios activos, textos humorísticos y actividades lúdicas en general.

## **6 – El uso de la música, canciones y el humor como reguladores de las emociones en la clase de ELE**

El poder motivador que la música aporta a la clase de idiomas extranjeros se ha comprobado en diversos estudios. Parafraseando a Cassany, esta tiene un poder didáctico incalculable e igual poder tiene el humor no solo como recurso didáctico sino como una válvula de escape a los problemas que nos brinda el mundo actual con sus vicisitudes e incoherencias. ¿Y por qué no utilizar estos recursos tan ricos en posibilidades para la clase de ELE? En este trabajo hemos visto dos propuestas implementadas con canciones y humor y hemos obtenido resultados satisfactorios. Este estudio puede dar margen a la implementación de propuestas de actividades integrando música y humor en la clase de ELE en las que se trabajaran el mayor número posible de destrezas tanto orales como escritas. Además, hemos avalado la validez de estos indicadores al compaginar tanto factores afectivos como cognitivos en una misma actividad. El hecho de trabajar con una canción humorística por ejemplo, no solamente sirve como recurso para bajar los niveles de ansiedad y estimularlos para hablar sin inhibiciones, sino que además puede regular otras emociones como la autoestima o la empatía, favoreciendo el trabajo autónomo también. La problemática de este tema reside en saber si el uso de la música o canciones aliadas o no al humor puede mejorar la atmósfera de la clase de idiomas extranjeros, promoviendo el aumento de los niveles

de motivación, autoestima y reduciendo los de ansiedad y tensión y en qué nivel se daría esta regulación, según las teorías investigadas. Por otro lado, creemos que no sólo pueden bajar los niveles de ansiedad sino que el estudio de estos factores puede aportar otros beneficios que podrán emerger a lo largo de la investigación.





## **LIMITACIONES DE ESTE ESTUDIO**



A lo largo de la escritura de la presente tesis y al hacer un análisis de todo el proceso bajo una metodología cualitativa intentando encontrar respuestas al problema planteado y la consecución de los objetivos que perseguimos, hemos percibido una serie de limitaciones para ser tomadas en cuenta:

En primer lugar, no fue posible trabajar todos los factores que componen la competencia existencial, como por ejemplo, la cuestión de las creencias. En un principio, habíamos elegido algunos de ellos que considerábamos de mayor relevancia para investigar y profundizar en sus conocimientos y teorías, como es el caso de las variables afectivas y los estilos y estrategias de aprendizaje. A medida que el desarrollo de la tesis fue avanzando y empezaron a surgir nuevos descubrimientos, sobre todo con relación a los datos, comenzamos a profundizar en algunos de ellos en un intento de compaginar la parte teórica con la parte práctica.

En segundo lugar, en el estudio piloto de la primera parte del trabajo se extrajeron muchas conclusiones también importantes y algunas de ellas no fueron ampliadas en la segunda parte del trabajo porque tuvimos que hacer elecciones en la implementación de las propuestas, por lo que dejamos el camino abierto a futuras líneas de investigación.

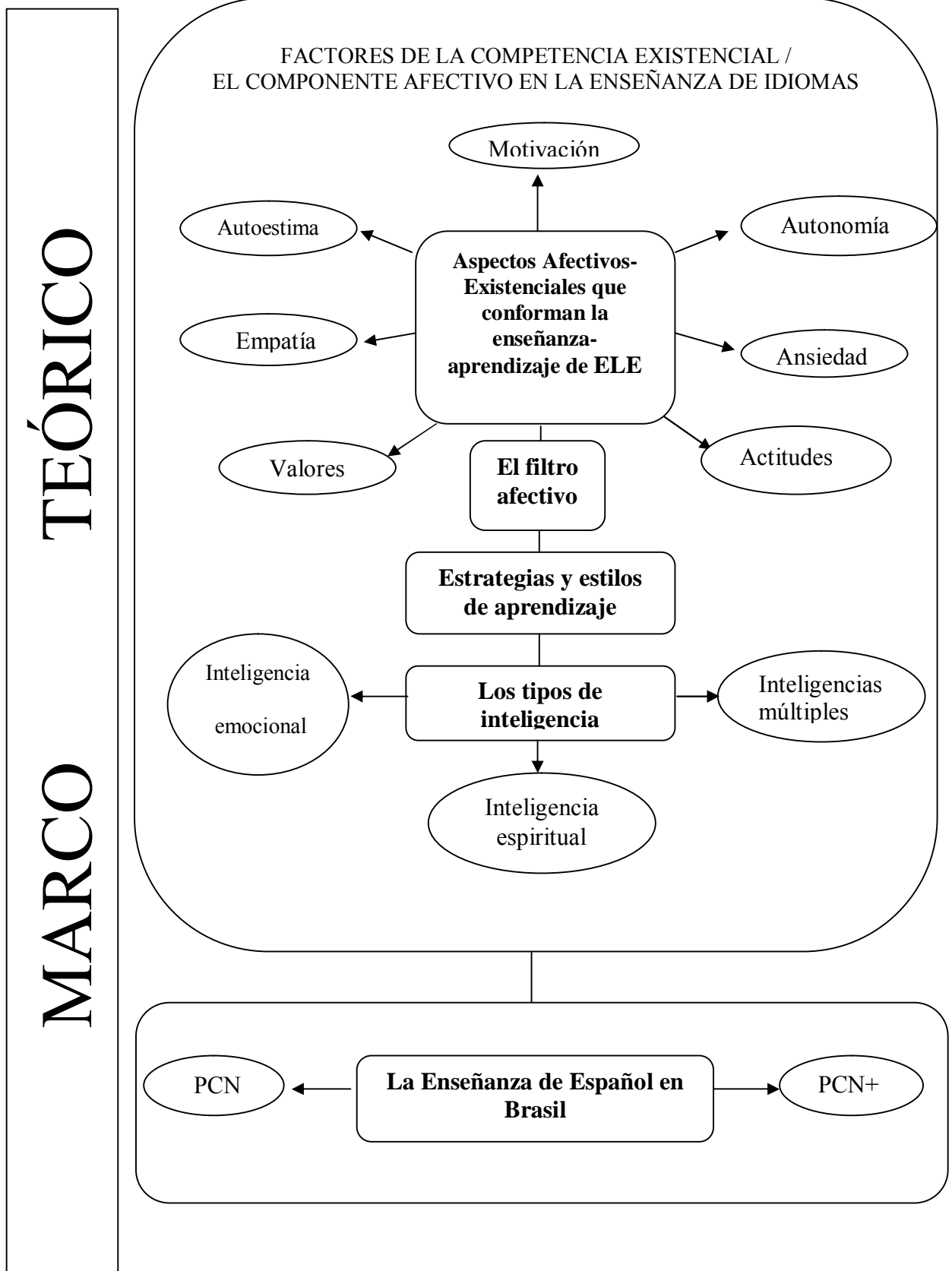
Otra limitación importante de nuestro estudio es que no fue posible implementar las propuestas didácticas con el mismo grupo de estudiantes con el que fue hecha la investigación en el estudio piloto, pues las limitaciones de tiempo y espacio nos lo impedían. No obstante, buscamos grupos con niveles de aprendizaje y características personales y sociales equivalentes a los del Estudio Piloto según los niveles de que disponía el centro investigado.

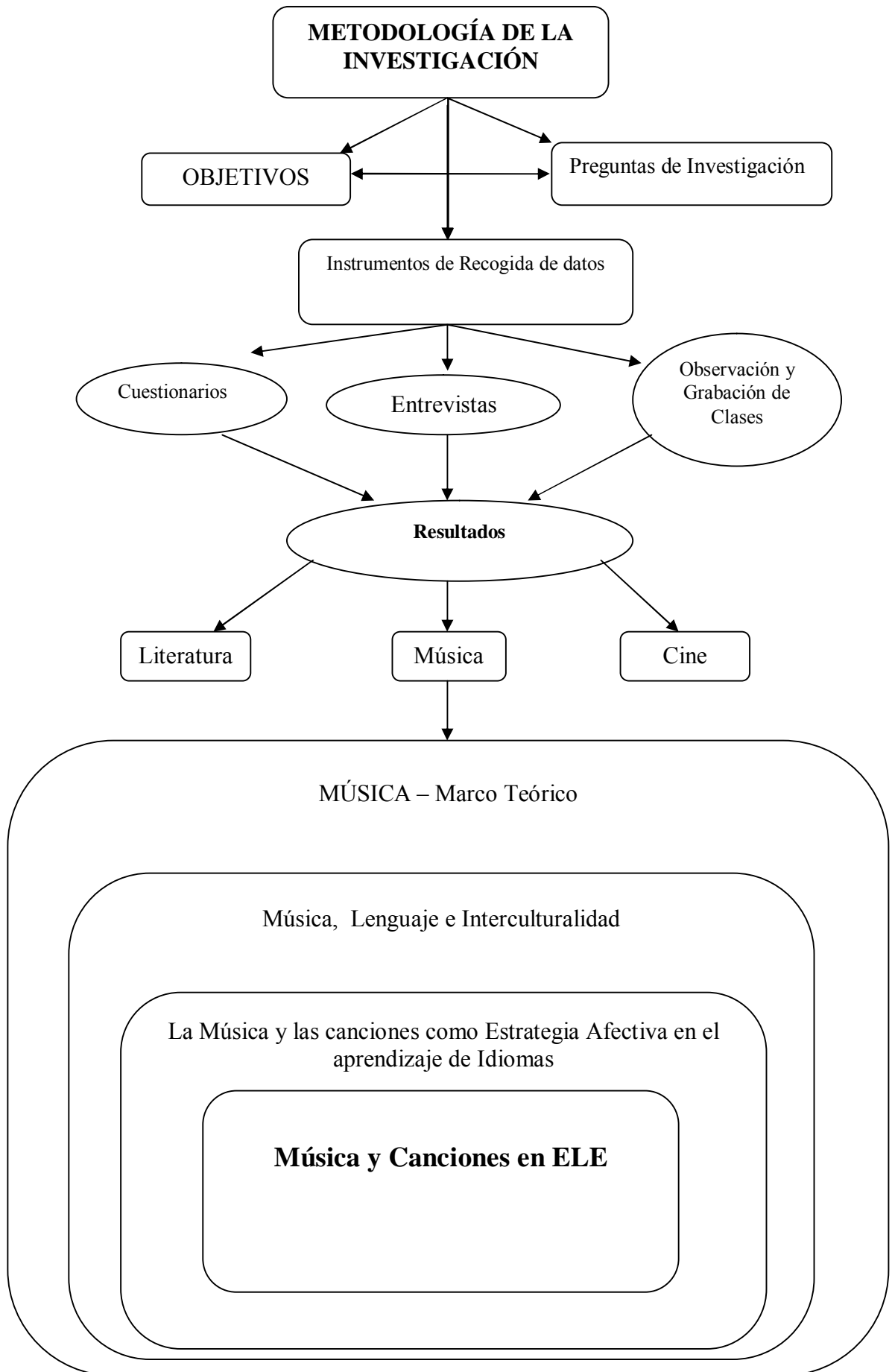
Además, hemos elaborado más propuestas didácticas de las que fueron implementadas. Tanto por cuestiones de tiempo como por el hecho de que el investigador no se encontraba en el campo de investigación no fue posible implementarlas todas; no obstante, quedan como futuras líneas de investigación.

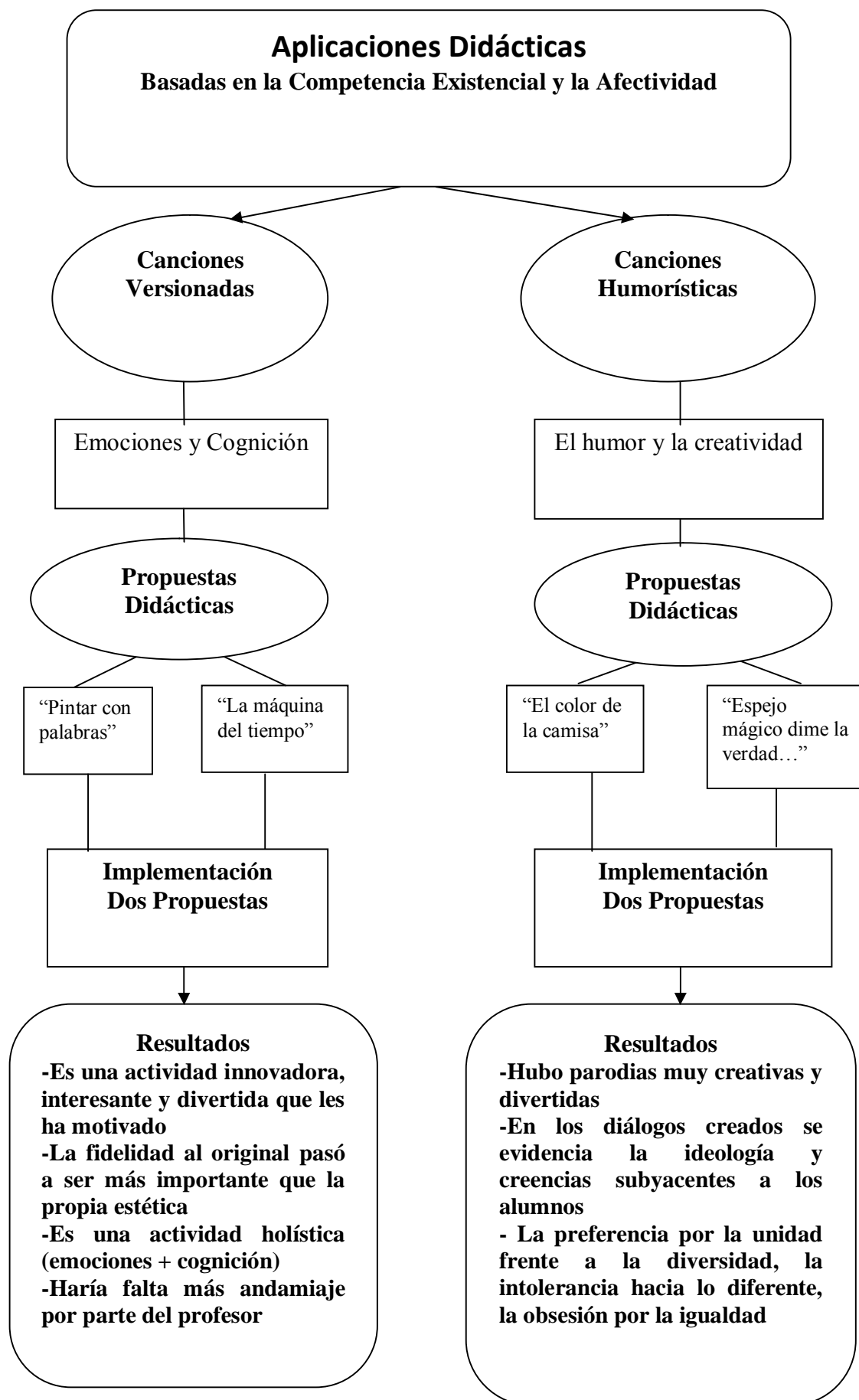
Debido al poco tiempo de estancia en el centro investigado, pues fue sólo durante el período vacacional, no fue posible darles a los estudiantes el *feedback* inmediato de sus producciones. Como hemos destacado ya, la falta de tiempo ha sido un problema a la hora de implementar las propuestas didácticas por lo que tuvimos que

hacer algunas adaptaciones para ajustarlas a las condiciones de que disponíamos. También llegamos a la conclusión de que necesitaríamos más tiempo para que las propuestas fueran mejor implementadas y para que conseguir resultados más satisfactorios, según lo que habíamos previsto.

Por todo ello, y debido a la complejidad de este estudio en virtud del carácter multifactorial de la competencia existencial, somos conscientes de los múltiples ámbitos que habría de seguir trabajándose, por lo que dejamos para investigaciones futuras la continuación de las líneas abordadas en el presente trabajo.











## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*El principal objeto de la educación  
no es enseñarnos a ganar el pan  
sino capacitarnos  
para hacer agradable cada bocado”  
(Constancio Vigi)*

- Abio, G. y Barandela, A. M. (2000). La música en la clase de E/LE. En *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Luso hablantes*. São Paulo. Artículo disponible Internet vía: [http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminarios/seminarios00/26\\_musica.pdf](http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminarios/seminarios00/26_musica.pdf). Consultado día 07/04/2009.
- Acosta Padrón, R. y Lara Arias, C. A. F. (1996). Concepción integradora para la enseñanza lenguas, *Cuaderno Cervantes, 10*, 44-45.
- Almeida Filho, J. C. (1999). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes.
- Almeida Filho, J. C. (2001). O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? En *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, 1(1)* 15-29.
- Almeida, F. de (1997). Liderança: a arte de motivar. En F. de Almeida, *Empreender sem capital*. Belo Horizonte: I.B.E.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. y Cartula Fita, E. (2003). *A motivação em sala de aula: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola.
- Alonso, C. M. (1991). *Estilos de aprendizaje: análisis y diagnóstico en estudiantes universitarios*. Madrid: Universidad Complutense.
- Alonso, C. M. (1999). *Estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero S. A.
- Alonso, C. M. (2004). *Estilos de aprendizaje: teoría y práctica*. CDROM, Madrid: UNED.
- Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (1994). Estilos individuales de aprendizaje: implicaciones la conducta vocacional. En F. Rivas (ed.) *Manual de Asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.

- Alonso, C. M., Gallego, D. J y Money, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje – Procedimientos de diagnósticos y mejora*. Bilbao: Mensajero S. A.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, Peter (1997). *Los estilos de aprendizaje. – procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero, S. A.
- Alonso, E. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.
- Alvesson, M. (2002). *Postmodernism and social research*. Buckingham, Ph.: Open University Press.
- American Psychological Association. (2001). *Manual de estilo de publicaciones*. [(traducción al español)]. Bogotá: Manual Moderno.
- Ames, C. y Ames, R. (1984). *Research motivation in education, 1: Student motivation, 2: The classroom milieu*. New York: Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich.
- Ames, C. y Ames, R. (1985). *Research on motivation in education, 2: The classroom milieu*. New York: Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich.
- Anderson, C. W. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Anadón Pérez, M. J. (2005). Historia de amor y desamor (propuestas didácticas para nivel avanzado). *RedELE*, 3, 1-6.
- Anderson, C. W. (1987). Strategic teaching in science. En B. F. Jones, A. S. Palinescar, D. S. Ogle y E. G. Carr (eds.) *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Andión Herrero, M. A. (mayo de 1995). Consideraciones acerca de un caso de simulación. *Cuadernos Cervantes de la Lengua española*, 2, 42-48.
- Andrade, P. R. M. de (2001). *Variables del proceso de aprendizaje para el análisis del desarrollo de la acción didáctica*. Monografía de post-grado no publicada. Belo Horizonte/Brasilia: PUC-Minas.
- Andrés, V. (2000). La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas. En J. Arnold (Coord.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge.
- Antequera Alcalde, S. (2007). *Las canciones en el aula de E/LE –propuestas para el diseño de actividades didácticas-*. Memoria de maestría. León: Universidad de León.
- Appel, R. & Muysken, P. (1986). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Araujo, E. B. de. (2007). *Enseñanza/Aprendizaje del español lengua extranjera en Brasil: aproximación a la realidad del centro de lenguas de la Universidad Federal*

- de Vitória Espírito Santo. Tesis doctoral no publicada. Granada: Editorial de la Universidad de Granada – Facultad de Ciencias de la Educación.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre, Artmed.
- Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En *Études de Linguistique Appliquée*, 139.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2000). Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas. En J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge.
- Arnold, J. y Brown, D. (2000). Mapa del Terreno. En J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge.
- Arnold, J. y Douglas, H. (2000). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. En F. Lorenzo, *El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como L2*. Madrid: Edinumen, pp. 45-60.
- Ashton, P. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. En C. Ames y R. Ames, *Research motivation in Education, 1: Student motivation, 2: The classroom milieu*. New York: Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich, pp. 141-167.
- Atkinson, A., Coffey, S., Delamont, J. Lofland, y Lofland (eds.) (2001). *The handbook of ethnography*. London: Sage.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, Nueva Jersey: Van Nostrand.
- Atkinson, P. (2005) Qualitative Research – Unity and Diversity. Forum: *Qualitative Social Research*, 6 (3), art. 26. Artículo disponible en Internet vía: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-26-e.htm>. Consultado día 25/04/2010.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Avelar Filho J. N. (2001). *Aspectos quali-quantitativos no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeira*. Memoria de Maestría no publicada. Brasilia: UnB.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 37, 122-148.
- Baralo Otonello, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: ArcoLibros.
- Baralo Otonello, M. et al. (1997). *Historia de la metodología de lenguas extranjeras*. Programa de formación a distancia de español como lengua extranjera. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Baralo Ottonelo, M. (1998). *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Barreto, A. (2009). *Emociones inteligentes*. Madrid: CCS.
- Barros García, P., Morales Cabezas, J. y López García, M. P. (2006). Lengua y cultura en el “pop” español. En *Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística General, III*. Granada: Granada Lingüística.
- Béltran, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bernard, J. A. (1999). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Bernaus, M., Wilson, A. y Gardner, R. (2009). Teachers’ motivation, classroom, classroom strategy use, students’ motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12: 25-36.
- Bernaus, M. (2004). Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas. En *Glosas Didácticas*, 22. Murcia: Universidad de Murcia. Y en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/02bernaus.pdf>.
- Betti, S. (2008). La canción moderna en una clase de E/LE. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 50. Artículo disponible en Internet vía [http://www.cuadernos cervantes.com/art\\_50\\_cancionmoderna.html](http://www.cuadernos cervantes.com/art_50_cancionmoderna.html). Consultado día 23/01/2009.
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal*, 65, 24-35.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies*. Oxford: Basil Blackwell.
- Biddle, B. J. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En *La investigación de la enseñanza I – Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Ediciones Piados Ibérica, S. A.
- Bierbach, C. (1988). Les actituds lingüístiques. En A. Bastardas & J. Soler (eds.). *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries.

- Blanco Fuente, E. (2005). La canción en los manuales de E/LE: una propuesta didáctica, *RedELE*, 4, Artículo disponible en Internet vía <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/blanco.shtml>. Consultado día 24/01/2009.
- Blankenburg, M. C. de P. y Araújo, R. M. (2003). *A evasão no centro interescolar de línguas nº 02 – Brasília, DF*, Monografía de post-grado no publicada. Brasilia: Universidad Salgado Filho.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Boedo, J. S. (2005). El desarrollo de las estrategias de aprendizaje en el aula. En *Actas del XI Congreso Brasileño de Profesores de Español*, Salvador, del 13 al 16 de septiembre de 2005 – Brasilia: Embajada de España en Brasil –Consejería de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007, 690 p.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Bordenave, J. D. y Pereira, A. M. (2004). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- Bordoy Verchili, M. (2001). Canciones en español: de la Internet al aula. *Mosaico*, 7, 20-23.
- Borges Neto, J. (2005). Música é linguagem? REM – Revista eletrônica de Musicologia, IX. Artículo disponible en Internet vía <http://www.rem.ufpr.br/REMV9-1/borges.html>. Consultado el 24/01/2009.
- Borges, H. A. (2001). *A influência das estratégias afetivas no processo de ensino/aprendizagem de línguas*. Memoria de Maestría no publicada. Brasilia: Universidad de Brasilia.
- Bosch, M. (1996). *Autonomia i aprenentatge de llengües*. Barcelona: Graó.
- Breen, M. P. (1996). Paradigmas contemporaneous en el diseño de programas de lengua I. Signos. *Teoría y práctica de la educación*, 19, 50-64.
- Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Education Psychology*, 75, 631-661.
- Brophy, J. y T. L. Good (1974). *Teacher-student relationship. Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Wilson.
- Brown, H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Eglewood Cliffs, NJ, Prentice Hall Regents.
- Burstall, C. (1975). Factors affecting foreign-language learning: a consideration of some relevant research findings. *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 8, 5-125.

- Bustamante Alonso-Pimentel, M. y Egidio Sevilla, J. (2002). Propuesta de explotación didáctica de canciones en francés. En *Actas de las I Y II Jornadas de Escuelas Oficiales de Idiomas de Castilla y León*. Salamanca: Cervantes, S.A.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas – Enfoque a través del teatro y la etnografía*. [(traducción en español de José Ramón Larrondo y Maureen Dolan, 2001)]. Madrid: Cambridge University Press.
- Cambra, M., Ballesteros, C. Palou, J., Civera, I. Riera, M., Pereira, J. Llobera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de lengua oral. *Cultura y Educación* 17/18, 25-40.
- Campbell, D. (1998). *El efecto Mozart*. Barcelona: Urbano, S.A.
- Campbell, D. T. (1963). Social attitudes and other acquired behavioral disposition. Koch, S. *Psychology: a study of a science*. Vol. VI. McGraw- Hill, New York.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, Jack, C. y Schmidt, Richard (ed.). *Language and communication*. London: Longman. (Traducción española De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Miquel Llobera (coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, I, (1), 1-47. (traducción española, 1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua, I y II. *Signos*, 17 y 18.
- Cano, A. (1996). *Affect in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canto Lírico. Entrada consultada en *Wikipedia*. Archivo disponible en Internet vía [http://es.wikipedia.org/wiki/Canto\\_lirico](http://es.wikipedia.org/wiki/Canto_lirico). Consultado día 26/05/2009.
- Capelusnik, M. y Schulman, L. (1999). No cantamos la precisa, pero damos la nota. En *Actas del X congreso de ASELE*. Disponible en Internet vía [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0163.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0163.pdf), consultado día 24/03/2009.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada.
- Carreras et al. (1986). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Casares García, P. M. (2008). Valores, afectividad y desarrollo de la persona: Aspectos convergentes e implicaciones educativas. En *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña: Netbiblo, S. L.
- Caserta, J. P. T. (2006). Música, linguagem e a evolução da comunicação humana. *Revista Electrónica de Musicología*, X, (El Simpósio de Pesquisa em Música).

Artículo disponible en internet vía: <http://www.rem.ufpr.br/REMV9-1/borges.html>. Consultado día 02/06/2009.

- Cassany, D. y Luna, M. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castañeda, A. (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Métodos ediciones.
- Castelló Badia, M. (2001). Escribir para convencer. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 61-62.
- Castelló Badia, M. (2001). Hablar para seducir. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 68-70.
- Castro Viudez, F. et al. (1997). *Curso de español para extranjeros Ven 1 – Especial Profesor*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Castro Viudez, F. et al. (1997). *Uso de la gramática española. – Nivel Avanzado*. Edelsa: Madrid.
- Castro Yagüe, M. (2003). *Música y canciones en la clase de ELE*. Memoria de máster. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated framework with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Centro Virtual Cervantes. *Actitud*. Archivo disponible en Internet en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/actitud.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actitud.htm). Archivo consultado en 19/02/2011.
- Charms, R. de (1993). *Personal causations: The internal affective determinants of behavior*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Chaume Varela, F. (1997: 403). La traducción audiovisual: estado de la cuestión. En Vega, Miguel Ángel y Martín-Gaitero, Rafael (eds.). *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*. En Agost Rosa y Chaume, Frederic (eds.) *La traducción en la Plana*, Publicaciones de la Universidad Jaume I, 77-78.
- Chawhan, L. y Oliver, R. (2000). *What beliefs in ESL students hold about language learning*. Australian Council of TESOL Associations.
- Chesterfield, R. y Chesterfield, K. B. (1985). Natural order in childrens' use of second language learning strategies. *Applied Linguistics*, 65 (1), 12-26.
- Chomsky, N. (1988). Language and Problems of Knowledge. *Review Essay. Language Learning*, 31, 1, 128-40.
- Claret, M. (org.) (2002). *A essência da motivação*. São Paulo: Martin Claret.



- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Logman.
- Cohen, M. Z. y Omery, A. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, M<sup>a</sup> P., Buendía Eisman, L. y Hernández Pina, F. (2009). Competencias científico-técnicas para acometer una investigación cualitativa. En *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci.
- Colina, S. (2002). Second language acquisition, language Teaching and Translation Studies, *The Translator* 8 (1), 1-24.
- Coll, C. et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Consejería de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007, 353-361.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Language Policy Division. [(traducción al español: Instituto Cervantes, 2002)].
- Corrales Carricajo, C. M. (s/f). *Elementos musicales y enfoque por tareas aplicados a la enseñanza de la pronunciación. Propuesta didáctica para estudiantes alemanes*. Memoria de Máster. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Corrales Martín, N. (2001). Enseñanza de la Gramática y la cultura hispánicas a través de música caribeña. *Cauce, Revista de Filología y su didáctica*, 24, 405-416.
- Cremades, R. (2000). *Nadie olvida a un buen maestro*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among Five Traditions*. Londres: Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspectives in the research process*. Londres: Sage.
- Crystal, D. (1992). *An encyclopedic dictionary of language and languages*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Csikszentmihalyi, M. y Nadanura, J. (1989). The Dynamics of Intrinsic Motivation a Study of Adolescents. En Ames, C. y Ames, R. E, (Ed.). *Research on motivation education, 3 goals and cognitions*. Londres: Academic Press.
- Cuesta Estévez, G. J. (2000). 19 canciones y 500 verbos (aprendiendo español con Sabina). *Actas de XI congreso de ASELE*. Artículo disponible en Internet vía [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0793.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0793.pdf), consultado día 24/03/2009.
- Cutietta, R. A. (1995). Does music instruction help a child learn to read? *UPDATE: The applications of Research in Music Education* 9, 26-31.

- Cutieta, R. A. (1996). Language and music programs. *UPDATE: The applications of Research in Music Education* 9, 26-31.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice*. Dublin: Authentic Language Learning Resources LTD.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategies research. En J. W. Segal *et al. Thinking and Learning Skill*, L. Hillsdale: Erlbaum.
- Darley, J. M. y Fazio, R. H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35, 867-881.
- Deheinzelin, M. (1996). *Construindo a poética das transformações*. São Paulo: Ática.
- Dejuán Espinet, M. (1997) *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera: orientaciones didácticas y actividades*. Madrid: La factoría de ediciones, S. L. del 13 al 16 de septiembre de 2005 – Brasilia: Embajada de España en Brasil –
- Delgado Polo, V. (2007). El flamenco en la clase de E/LE: Una propuesta didáctica. En *III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*. Artículo disponible en Internet vía [http://www.uv.es/foroele/foro3/Delgado\\_Polo.pdf](http://www.uv.es/foroele/foro3/Delgado_Polo.pdf), consultado día 24/03/2009.
- Dessler, G. (1979). *Organización y administración, enfoque situacional*. Bogotá: prentice hall internacional.
- Dezin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *A handbook of qualitative research*. Londres: Sage.
- Díaz Bravo, R. (2006). La música española en clase de E/LE: una propuesta didáctica en clase de E/LE. *Interlingüística*, 16, 1-12. Archivo disponible en [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2514226&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2514226&orden=0), consultado el 01/12/2008.
- Díaz-Coralejo, J. (1995). Reflexiones sobre el interculturalismo en la enseñanza de lenguas. En *Didáctica*, 7, 321-332.
- Díez, M. *et al.* (2004). *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje*. Frankfurt: Peter Lang GMBH.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern language Journal*, 78 (83), 273-84.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: UOC
- Driver, R. (1986). Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. *Revista de las Ciencias*, 4 (1), 3-15.
- Dubin, F. O. (1986). *Course design. Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dunkin, M. J. y Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Duran Gisbert, D. (2001). Cooperar para triunfar. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 73-75.
- Ehrman et al. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning, *System*, 31: 313-330.
- Ehrman, M. (2000). Los límites del ego y la tolerancia de la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas. En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge.
- Ellis, G. (2000). Is it worth it? Convincing teachers of the value of developing metacognitive awareness in children. En B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb (eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. London: Longman.
- Ellis, G. y Sinclair, B. (1989). *Learning to learn english. A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Emmons, R. (2000b). Spirituality and intelligence: Problems and prospects. *International Journal for the psychology of religion*, 10(1), 57-67.
- Emmons, Robert (2000a). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. En *International Journal for Psychology or Religion*, 10(1), 3-26.
- Eres, G. M. (1999). Ser profesor de español en Brasil: Ventajas y problemas. *Cuadernos Cervantes*, 24, 10-16.
- Escámez, J. (1986). La educación en valores. En *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Estaire, S. (1990, abril). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *Cable*, 5– *Revista Didáctica del español como lengua extranjera*, 28-40.
- Estaire, S. (1999). Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. En J. Zanón (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Estal, M. G. del y Zanón, J. (1999). Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español. En J. Zanón (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Esteve, O., Arumí, M. y Cañada, M. D. (2004). *Hacia la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por*

*tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje*. Barcelona: Universitat Pompeu de Fabra, Facultad de Traducción e Interpretación. Disponible en Internet vía <http://dialnet.unrioja.es/servlet/oaiart?codigo=1023587>. Consultado día 05/05/2008.

- Esteves Funes, M. (1999). ¡Arriba ese ánimo! *Frecuencia L*, 7-10.
- Faerch, C. y Kasper, G. (Eds.) (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Harlow, Essex: Longman.
- Fathman, A. K. y Kessler, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 127-140.
- Fernández López, M. S. (1996) *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Fernández López, P. (2006). Entrenamiento estratégico de la comprensión lectora como Lengua Extranjera. Las estrategias textual y discursiva. *Porta Linguarum*, 6: 7-22.
- Fernández López, M. S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. En: *VADEMÉCUM Para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2) /Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, S.A., pp. 411-434.
- Fernández, C. y Sáenz, M. (1997). *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Ferrari, M. (abril de 2004). O teórico que incorporou o afeto à pedagogia. *A revista do professor – Nova Escola*, 171, 36-38.
- Flick, U. (2002). *Qualitative research - State of the art*. Londres, Sage.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid-A Coruña, Paideia Galiza y Morata.
- Flores Vásquez, Ll. I. (1984). *Avaliação das disciplinas de formação pedagógica da área de história e geografia da universidade nacional Federico Villarreal Lima/ Peru*. Memoria de Maestría no publicada. Brasilia: Universidad de Brasilia.
- Fonseca Mora, M<sup>a</sup> C. (2005). Individual characteristics of secondary school students. En N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno (eds.) *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Francia, A. y Fernández, J. D. (1996). *Animar con humor*. Madrid: CCS.
- Franco Naranjo, P. (2004). El uso de las estrategias de aprendizaje del inglés como lengua materna: aplicación de cuestionario como fase previa a la enseñanza de estrategias en el aula. *Porta Linguarum* 2: 57-67.
- Franco Navarro, P., Bocanegra Valle, A. y Días Martín, M. T. (1999). *Análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras en los cursos de los*

*ciclos elemental y superior de las escuelas oficiales de idiomas*. Andalucía: Consejería de Educación.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo veintiuno editores.
- Fronzizi, R. (1972). *¿Qué son los valores?* México, FCE.
- Fronzizi, R. (1977). *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*. México, FCE.
- Fuentes Luque (2001:145). Aspectos profesionales y técnicos de la traducción audiovisual, con especial referencia al caso de España. *Trans* 5, 143-152.
- Gagné, E. D. (1974). *Essentials of learning instruction*. New York: Dryden Press.
- Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little Brown.
- Gallardo, I. S. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: ArcoLibros.
- Gallego García, C. I. (2002). Globalización en educación infantil con la música. En *Filomúsica*, 27, Artículo disponible en <http://www.filomusica.com/filo27/cristi.html>. Consultado el 27/01/2009.
- García García, P. (2008). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *Revista Virtual RedEle*. Artículo disponible en Internet vía <http://www.mepsyd.es/redele/revista/garcia.shtml>. Consultado día 15/05/2008
- García, M. y Garrido, P. (2003). Explotación de la canción Pastillas para no dormir de Joaquín Sabina. *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Artículo disponible en Internet vía <http://www.encuentro-practico.com/pdf03/garcia-garrido.pdf>. Consultado día 27/03/2009.
- García, P. (2004). La inmersión de Bordan: reflexiones interculturales y afectivas. En *Glosas didácticas*, 11. Murcia: Universidad de Murcia.
- García, P. (2008). *Claves afectivas e interculturales en la enseñanza del español segunda lengua a persona inmigrantes*. Archivo recuperado el 10 de mayo de 2008 de Internet vía [http://cvc.cervantes.es/obre/antologia\\_didactica/claves/introducción.htm](http://cvc.cervantes.es/obre/antologia_didactica/claves/introducción.htm).
- García, P. (s.f.). Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas. En I. Ballano (coord.,) *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y alumnado Inmigrante*. Bilbao: U. Deusto, Pp. 35-42.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: A teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st. century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. M., Kornhaber y Wake, W. (2000). *Inteligencia: múltiples perspectivas*. Aique: Buenos Aires.
- Gardner, R. C. (1968): Attitudes and motivation: their role in second language acquisition. *TESOL Quartely*, 2, 141-50.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and language learning: the role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and language learning: the role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gardner, R. C. (junio de 2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. London: Newbury Honse.
- Gervilla Castillo, Enrique (1988). *Axiología educativa*. Granada: Ediciones Tat.
- Gervilla Castillo, Enrique (2000). Valores en la educación integral. *Bordón*, 52:4, 523-535.
- Ghiglione, R. y Matalon, B. (1978). *Les enquetes sociologiques*. Colin.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos - Aplicaciones a la investigación Educativa*. Barcelona: PPC.
- Gil Toresano, M. (2001). El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE. *Carabela*, 29. Madrid: SGEL.
- Giovannini, A. et al. (2000). *Profesor en acción, 1 – El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.
- Golden, S. (1997: 221). Whose morsel of lips will you bite? En Poyatos, Fernando, ed. *Nonverbal Communication and Translation*. Amsterdam: John Benjamim Publishing.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona (ed.): Kairós.

- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Kairos: Barcelona.
- González Rey, F. L. *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. México, D.F.: The McGraw-Hill.
- Grande Enciclopedia Barsa (2004). *Ensino*. São Paulo: Barsa Planeta Internacional Ltda.
- Griffé, D. (1992). *Songs in actions*. Londres. Prendice Hall.
- Grossi, E. P. (1993). *Aspectos pedagógicos do construtivismo pos-piagetiano – um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- Guijarro Ojeda, J. R. (2004). *Transversalidad y educación axiológica en English Language Teaching: Literatura, otredad y discursos de la diferencia*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Granada.
- Guijarro Ojeda, J. R. (2005). Conceptualización e implicaciones didácticas de la otredad para el área de inglés como lengua extranjera (EFL). *Miscelánea: a journal of english and american studies*, 31, 65-88.
- Guilford, J. P. (1978). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hall, E. T. (1986). *La dimension oculta*. México: Siglo Veintiuno editors.
- Harackowicz, J. M y Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904-915.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. *Human Developmente*, 21, 34-64.
- Hermoso, P. (1992). *Educación intercultural: La europa sin fronteras*. Nancea, S. A. de Ediciones.
- Hernández Mercedes, M. P. (2005). Cantando se entiende la gente. I Encuentro de Didáctica del Instituto Cervantes de Nápoles. *RedELE, nº especial*, 73-80. Artículo disponible en Internet vía [www.educacion.es/redele/biblioteca2005/napoles1/10.hernandez.pdf](http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/napoles1/10.hernandez.pdf). Consultado día 01/05/2009.
- Hernando Calvo, A. (2009), Aprender a vivir en español. La Competencia Existencial en el desarrollo del alumno como hablante intercultural. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 41, 17-25.
- Herzberg, F. (1965). The new industrial Psychology. *Industrial and Labor Relations Review*, 18 (3), 364-376.
- Hewitt, E. (2000). A study of pop-song translations. *Perspectives: Studies in Translatology* 8 (3), 187-195.

- Hill, S. J. (2004). La falta de un consenso en la definición de una estrategia de aprendizaje. En Díez, M. *et al.* *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje*. Frankfurt: Peter Lang GMBH.
- Hist, L. A. y Slavik, C. (1990). Cooperative approaches to language learning. En *Jon Reyhner (ed.) Effective Language Education Practices and Native Language Survival (133-142) Choctaw OK: Native American Language Issues*. Disponible en <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/NALI10html>.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Horwitz, E. (1987). Surveying students' beliefs about language learning. En A. Wenden. *Language strategies in language learning*. NY: Prentice May.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language Anxiety. *Scale TESOL Quarterly* 20, 559-562.
- Huertas, J. A. (2001). Fijarse metas para superarse, *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 76-78.
- Huidobro-Goya, J. A. (2006). El uso de la música en el aula de E/LE en Noruega: Un enfoque Intercultural. *I Congreso nacional de ANPE: 2006, año del español en Noruega: un reto posible*. Archivo disponible en Internet vía <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/anpe/ComunicacionHuidobro.pdf>, consultado día 24/01/2009.
- Hunt, J. McV. (1965). Intrinsic motivation and its role in psychological development. En D. Levine (ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*, 3, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En Pride, J. B. and Holmes, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth. Penguin. También en: Llobera, M. (coord.) (1995). *Competencia comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Iglesias Casal, I. (2002). El humor en la clase de E/LE: Una fuente de recursos para un aprendizaje creativo del español. *Cuadernos Cervantes*, 38: 28-36.
- Ilari, B. (2005). A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. En *Revista Electrónica de Musicología*, IX. Archivo disponible en Internet vía <http://www.rem.ufpr.br/REMV9-1/ilari.html>. Archivo consultado El 02/06/2009.
- Instituto Cervantes. (1993). *La enseñanza del español como lengua extranjera – Plan Curricular*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Janés Carulla, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 117-132.



- Jiménez Luna, E. (2005). *Los factores afectivos en las programaciones de cursos. La motivación*. Memoria de Máster no publicada. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Jiménez, J., Martín, T. y Puigdevall, N. (1999), Tipología de explotaciones didácticas de las canciones. En L. Miguel y N. Sans (eds.). *Didáctica del Español como Lengua Extranjera 4*, Madrid: Fundación Actilibre, pp. 129-140.
- Jonhson, D. W. y Jonhson, R. T. (1998). Cooperative learning values, and culturally plural classrooms. Cooperative learning center at the University of Minnesota. Archivo consultado el 5 de mayo de 2008. Disponible en Internet vía <http://www.clcrc.com/pages/CLandD.html>.
- Jonson, R. K. (1989). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kanitz, S. (2000, octubre). *Revolucione a sala de aula*. *Veja*, 42 (33). São Paulo, ed. 1671, p.23.
- Keeves, J. P. (Ed.) (1988). *Educational research, methodology, and measurement: And international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kölsch, Stefan (2007). El ser humano necesita la música. *Mondialogo, 1*, Archivo disponible en Internet vía <http://www.mondialogo.com/35.html?L=es>. Archivo consultado día 27/01/2009.
- Koster, Cor. J. (1991) La comprensión oral en una lengua extranjera: reconocimiento de sonidos y palabras, *en Cable*, 8.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice – Hall International.
- Küster, L. (2004). Recientes teorías motivacionales relevantes para la investigación sobre las estrategias de aprendizaje. En Díez, M. *et al. Debate en torno a las estrategias de aprendizaje*. Frankfurt: Peter Lang GMBH.
- Larraz, M. J. (2002). La canción: un excelente texto y pretexto para su explotación didáctica En XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE. Barcelona. Difusión. Archivo disponible en Internet vía <http://www.encuentro-practico.com/pdf/larraz.pdf>, consultado día 06/02/2009.
- Latter, P. (1991). *Getting samrt: Feminist research and pedagogy with/in the post-modern*. Nueva York: Routledge.
- Lauritzen, J. K. *Como a música é percebida no cérebro humano*. Artículo disponible en Internet vía [http://www.musicaeadoracao.com.br/efeitos/como\\_musica.htm](http://www.musicaeadoracao.com.br/efeitos/como_musica.htm), consultado día 27/01/2009.

- Leitão, N. M. A. (2005). Afectividad y aprendizaje de idiomas: acercando la fruición y el saber. En *Actas del XI Congreso Brasileño de Profesores de Español*, Salvador,
- Lepper, M. R. y M. Hoddell (1989). Intrinsic motivation in the classroom. En Ames, C. y R. Ames (eds.). *Research on Motivation in education, 3, goals and Cognitions*. Londres: Academic Press.
- Littlewood, E. (1995). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Littlewood, E. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Instrucción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Lixian, J. y Cortáis, M. (2001). La cultura aporta el alumno: ¿Puente y obstáculos? En M. Bryram y M. Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 104-125.
- López Bono, G. (2006). Música e interculturalidad – Música para compartir en el aula de secundaria, *Revista Ibero-americana*, 39, 1-6. Archivo consultado día Internet en 01/12/2008. Disponible en [www.rieoei.org/experiencias129.htm](http://www.rieoei.org/experiencias129.htm).
- López, E. (1998). *Estrategias y sus tutorías en la clase de E/LE*. Memoria de Máster no publicada para profesores de E/LE. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Lozano Antolín, J. G. Música, cultura y gramática en la clase de ELE. *RedELE*, 6, 1-8.
- Lozano, A. *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. México, D.F.: Trillas.
- Lozanov, G. (1978). Suggestology and suggestopaedia. En R. W. Blair. *Innovative approaches to language teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Lozanov, G. (1982). *Outlines of suggestology and suggestopedy*. Londres: Gordon and Breach.
- Luis Estévez, J. A. (2005). Una propuesta para el estudio de la traducción escrita de textos de canciones: hacia un refinamiento cualitativo del corpus de estudio. En Zabalbeascoa, Terrán Patrick. *La traducción Audiovisual, investigación, enseñanza y profesión*. Granada: Comares.
- Liotard, J. F. (1979). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Liotard, J. F. (1987). *La postmodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Macha Velasco, R. (s.f.). Inteligencias múltiples. Archivo disponible en Internet vía: [http://www.monografias.com/trabajos16/inteligencias\\_multiples/inteligenicas-multiples.shtml](http://www.monografias.com/trabajos16/inteligencias_multiples/inteligenicas-multiples.shtml). Consultado día 9/09/2008.
- MacIntyre, P. D. y Gardner, R. C. (1989). *Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification language learning*, 41/1, 283-305.

- Madrid Fernández, D. (1989). *Guía para investigación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid Fernández, D. (1995). Internal and external factors in language teaching. En *Actas de las II Jornadas de Estudios Ingleses*. Jaén: Universidad de Jaén. pp. 59-82.
- Madrid Fernández, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid Fernández, D. (2000). Learning Strategies. En *Teaching English as a Foreign Language*. Barcelona: The Australian Institute.
- Madrid Fernández, D. (2004). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Madrid Fernández, D., B. Robinson, E. Hidalgo, A. Gommis, M. J. Verdejo y J. L. Ortega. (1993). The Teacher as a Source of Motivation in the EFL Classroom. En *Actas I congreso Internacional de Lingüística Aplicada, ICE*, Universidad de Granada.
- Madrid Fernández, D., J. A. Gallego, J. R. Polo, B. Urbano, J. F. Fernández, I. Manrique, E. Hidalgo y C. Leyna (1994). Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de Lengua Extranjera. En *Actas de las I Jornadas Pedagógicas de CRETA*. Granada: Universidad de Granada.
- Madrid Fernández, D., J. L. Ortega, S. Jiménez, M. C. Pérez, E. Hidalgo, J. F. Segura, M. B. Pérez, M. M. García, A. Gommis, M. J. Verdejo y B. Robinson. (1993). Sources of motivation in the Classroom. En *Actas de las VIII jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: Universidad de Granada.
- Madrid Fernández, D., Muros Navarro, J. y Palomares del Moral, J. (1989b) Metodología para la explotación de las canciones en el aula de inglés. En *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Sevilla: AESLA, pp.: 335-341.
- Madrid Fernández, D., Muros, J. y McLaren, N. (1989a). *Making Friends with songs*. Valladolid: La Calesa.
- Manchón Ruiz, R. M. (1993). La evolución del componente estratégico del aprendizaje de lenguas en Didáctica del español como Lengua extranjera. En *Actas de Expolingua desde 1991 a 1992- Cuadernos del tiempo libre Expolingua E/LE 1*. Madrid: Fundación Actilibre, 1.
- Manchón Ruiz, R. M. y A. Bruton (eds.) (1983). *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*. Sevilla: CEP.
- Manchón, R. M. y Bruton, A. (1993). *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*. Sevilla: CEP de Alcalá.

- Marcos de la Losa, M<sup>a</sup> del C. y Obra Rodríguez, M<sup>a</sup> R. (1997). *Punto Final – Curso superior E.L.E.* Madrid: Edelsa.
- Marefat, F. y Barbari, F. (2009). The Relationship between Out-of-Class language Learning Strategy Use and Reading Comprehension Ability. *Porta Linguarum*, 12: 91-106.
- Marín Ibáñez, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente.* Madrid: Cincel.
- Marin, O. S. M. & D. W. Perry, D. W. (1999). Neurological aspects of music perception and performance. In D. Deutsch (org.). *The psychology of music*, San Diego: Academic Press, pp. 653-724.
- Marshall, C. y Rossman, G. (1999). *Designing qualitative research.* Londres: Sage.
- Martín Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En *VADEMÉCUM Para la Formación de Profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2) Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, S.A., pp.261-286.
- Martín Peris, E. (1990, abril). Recomendamos... - «Dossier enfoque por tareas». *Cable*, 5 – *Revista Didáctica Del español como lengua extranjera*, 12-19.
- Martín Prado, M. del P. (2004). La explotación didáctica de las canciones en el aula de italiano como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 22, 11-48.
- Martines Sallés, M. (2006). Navegar entre canciones. En *III Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Würzburg: Disfusión. Archivo disponible en Internet vía <http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/canciones.pdf>. Consultado día 23/01/2009.
- Martínez Agudo, J. D. (s.f). La activación y mantenimiento de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 235-261. Archivo disponible en Internet vía: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0101110237A.PDF>. Consultado día 6/09/2008.
- Martínez Lirola, M. (2004). ¿Qué relación guarda la motivación con los problemas de disciplina durante la adolescencia en los programas de educación bilingüe en EEUU? *Porta Linguarum* 3: 21-34.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. Nueva York. Van Nostry Reinhold.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. NY: Harper and Row Publishers.
- Maslow, A. H. (1986). *Toward a psychology of being*. (2<sup>a</sup> ed.). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Kairós: Barcelona.

- Mata Barreiro, C. (1990). Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas. En P. Bello et al. (eds.) (1990). *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.
- Mateo Fernández, J. M<sup>a</sup>. (2006). Malo: ¿Misoginia o ignorancia? *redELE*, 7, 1-6. Artículo disponible en Internet vía <http://www.mepsyd.es/redele/revista7/mateo.pdf>. Consultado día 24/03/2009.
- Mateos, M. (2001). Leer para comprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 59-60.
- Maxwell, C. y Rossman, G. (1999). *Qualitative research design. An interactive approach*. Londres: Sage.
- Mayoral, R., Kelly, D. y Gallardo, N. (1986). Concepto de traducción subordinada (cómic, cine, canción, publicidad). Perspectivas no lingüísticas de la traducción (I) En Fernández, F. ed. *Pasado, presente y futuro de la lingüística Aplicada en España*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 95-105.
- McDonough, S. (1995). *Strategies and skill in learning a foreign language*. Londres: Arnold.
- McKay, S. L. (2003). *O Professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula*. São Paulo: SBS Editora.
- McLaren, N y Madrid, D. (eds.) (1996). *A handbook for TEFL*. Alicante: Marfil.
- Méndez R., Nelson J. (2008). *Teorías sobre el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento del error en el aula de español*. Memoria de Maestría. León: Universidad de León.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialnino, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Mendonza, D. (2008). *Ensayo Sugestopedia o Sugestología*. Archivo disponible en Internet vía <http://www.citla.com/cgi/pagina.pl?id=12952>. Consultado día 19/05/2008.
- Mentis, M. (ed.) (1997). *Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula*. Programa de Pesquisa Cognitiva, divisão de Educação Especializada da Universidade de Witwatersando. (tradução al português por José Francisco Azevedo). São Paulo: Senac.
- Milicic, N. M. (2004). *Inteligencia espiritual*. Archivo disponible en Internet vía: <http://www.chilecalifica.cl/WebCMOrientacionWeb/Documentos/82/1135827847081.pdf>. Consultado día 24/06/2008.
- Millán Pérez-Sánchez, J. y Gonzalo Cobos, S. (2008). Aplicación de la música en el aula. El efecto Mozart. *Educación y Futuro Digital*. Artículo disponible en Internet

en <http://cuadernointercultural.wordpress.com/2008/02/22/canciones-para-aprender-idiomas>. Consultado día 01/12/2008.

- Minera Reyna, M. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73.
- Miranda, A. P. B. (2003). *A Construção da interlíngua no ensino da língua espanhola*. Memoria de Maestría no publicada – Master Of. Science. Lisboa: Universidad Internacional de Lisboa.
- Mohseni-Far, M. (2008). A cognitively-oriented encapsulation of strategies utilized for lexical development: In search of a flexible and highly interactive curriculum. *Porta Linguarum*, 9: 35-52.
- Monereo, C. (2001). Empatizar para compartir. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 71-72.
- Monterroso, A. (1969). *La oveja negra y demás fábulas*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S. L.
- Montoussé Vega, J. L. (2002). El marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. En J. L. Antigüedad Miguel, C. Albuquerque y Sánchez Sánchez, M. A. (2002) (eds.). *Actas de las I y II Jornadas de Escuelas Oficiales de idiomas de Castilla y León*. Salamanca: Cervantes.
- Moody, R. (1979). *El poder curativo de la risa*. Madrid: Edaf.
- Morales, M. y Smith, D. (2008). Spanish learning strategies of some good language learners. *Porta Linguarum*, 9: 167-177.
- Moreno Fernández, F. (2000). *El español en Brasil*. Anuario 2000 del Centro Virtual Cervantes. Archivo recuperado el 19 de mayo de 2008 de Internet vía: [http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_00/moreno/p01.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/moreno/p01.htm).
- Moreno Fernández, F. (2005). El español en Brasil. En J. Sedycias (ed.) (2005). *O ensino do espanhol no Brasil: passado presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Moskowitz, G. (2000). La mejora del desarrollo personal trabajando con actividades humanísticas. En J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge.
- Mouly, G. J. (1993). *Psicología educacional*. São Paulo: Pioneira.
- Muchnik, G. y Seidman, S. (1983). *La noción de actitud*. Buenos Aires: Univ.de Belgrano.
- Murphey, T. (1992). *Music and song*. Oxford: Oxford University Press.

- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York: Oxford University Press.
- Nicolás, M. A. (s.f.) La importancia de la afectividad en el aula. Art. Disponible en Internet vía: <http://eoficina.e.telefonica.net/sites/0500/org211522/pwe/pwe/thejournalpedagogico3.html>. Consultado día 14/03/2005.
- Nogueira, M. A. (2004). A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG*, 5. Artículo disponible en Internet vía [http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/infancia/G\\_musica.html](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/G_musica.html). Consultado día 27/01/2009.
- Novaes, M. H. (1977). *Psicología do ensino-aprendizagem*. São Paulo: Atlas, S. A.
- Nunan, D. (2001). *Designing asks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez Delgado, M. P. (2003). *Investigación de didáctica de la lengua e innovación curricular*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- O'Connel, D. (1978). Suggestopedya y the adult language learner. *Humanistic Approach: an empirical View. ELT Documents, 113*. Londres: The British Council.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A.U. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics, 110* (4), 418-437.
- O'Malley, J. M., A. U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, L. Kupper y R. P. Russo (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning, 35*, 1, 21-46.
- Oliveira, M. M. de. (1991). *7000 ilustrações e pensamentos: para sermões, palestras e boletins*. Río de Janeiro: Juerp.
- Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir. En C. Coll (ed.) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Ortiz, D. H. (2008). La música y las canciones, un importante recurso en el proceso de la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera: tres propuestas didácticas. *Revista Pesquisa Educacional, 1*, 1-34. Archivo disponible en Internet vía: [http://pesquisaeducacional.pro.br/pub1/HTML\\_delia/delia.htm](http://pesquisaeducacional.pro.br/pub1/HTML_delia/delia.htm). Consultado día 01/12/2008.
- Ortiz, R. (2008). *Aproximación al concepto de competência intercultural*. Artículo disponible en Internet vía: <http://www.crit.uji.es/htdocs/who/RobertoOrti/1.htm>. Consultado día 24/04/2009.

- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Hawai'i: University of Hawai'i en Manoa.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers: Boston.
- Oxford, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge.
- Padial Campón, R. Y Tapia Carrillo, E. (2007). The motivation to use oral language in the ESL classroom in secondary education. *Porta Linguarum* 7, 135-151.
- Pamula, M. (2008). Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'une activité musicale. *Synergies Espagne, 1*, 133-140.
- Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999). Brasília: Ministério da Educação.
- Paramos Cebey, M. del M. (2002). *O Modo do irreal: Uma radiografia da interlíngua de brasileiros aprendendo espanhol com foco no subjuntivo*. Memoria de Maestría no publicada. Brasília: UnB.
- PCN+ Ensino Médio – Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Ministério de Educação Média e Tecnológica. (2007). Brasília: Ministério de Educação. Archivo disponible en Internet en <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Consultado día 15/01/2011.
- Peacock, M. (1998): The links between learner beliefs, teacher beliefs, and EFL proficiency. *Perspectives: Working Papers*, 10 (1), 125–159.
- Pellizzari Alonso, M. Cibele y Slepoy de Zipman, Susana B. (2002). Trabajar con música y canciones en la clase de E/LE. En *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: El componente lúdico en la clase de ELE*. Brasília: Embajada de España en Brasil Consejería de Educación –Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Artículo disponible en Internet en la vía <http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/port.pdf>. Consultado día 23/01/2009.
- Pérez Marín, M. (2001) Si tú me dices ven... El bolero. *Mosaico*, 6, 16-19.
- Peters, T. (1998). *Pense em automotivação*. En *O círculo da inovação*. São Paulo: Harbra.
- Pinho, D. M. (2002). *Centros interescolares de línguas: Uma rede em potencial?* Monografía de post-grado no publicada. Brasília: UnB.
- Pinilla Gómez, R. (1994). Recursos comunicativos en las conversaciones Hablante Nativo (HN)/ Hablante No Nativo (HNN). En J. Sánchez Lobato y I. S. Gargallo,



- Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Madrid: SGEL.
- Pinilla Gómez, R. (2001). Estrategias de comunicación: una revisión cronológica del término. *Forma*, 1, 71-94.
- Pinilla Gómez, R. (2004). Las estrategias de comunicación. En J. S. Lobato y I. S. Gallardo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (l2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGE: 435-446.
- Poyatos, F. (1995). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésia e interacción*. Madrid. Istmo.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coord.) (1990). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Puente Ferreras, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE, S.A.
- Quintana Cabanas, J. M. (1995). *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson
- Ramírez Campos, Y. (2009). *Uso pedagógico de recursos musicales en la enseñanza de idiomas en EE.OO.II.* Artículo disponible en Internet vía <http://www.cepgranada.org/~inicio/formacion/iiiencuentroggtt/comunicaciones/g101.pdf>, Consultado día 24/03/2009.
- Rassart, E. (2009). La chanson, un support didactique idéal. Artículo disponible en Internet vía [www.franparler.org/articles/rassart2008.htm](http://www.franparler.org/articles/rassart2008.htm). Consultado día 25/03/2009.
- Real Academia Española. (2000). *Diccionario de la lengua española – Vigésima primera edición*. Madrid: Espasa.
- Reid, J. (2000). La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática. En J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J. & Platt, H. (1997). *Diccionario de Lingüística Aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Richards, J. y Lockhart, Ch. (2002). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. (Traducción al español de Juan Jesús Zaro) Madrid: Cambridge University Press.
- Rico Martín, A. M<sup>a</sup>. (enero de 2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum* 3, 79-94.

- Rodrigo, C. Canciones: huecos no, gracias. *Actas del VI congreso de ASELE*, 317-324. Artículo disponible en Internet en la vía [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0316.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0316.pdf). Consultado día 24/03/2009.
- Rodríguez González, A. (1989). Interpretación de las actitudes. En Mayor J. y Pinillos y Pinillos, J.L. (Coord.) *Tratado de psicología general. Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra, S. A.
- Rodríguez López, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. En *Actas del XVI congreso de ASELE*. Artículo disponible en Internet en la vía [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0804.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf), consultado día 24/03/2009.
- Rokeach, M. (1979). Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes and values. *Act. Nebraska symposium on motivation*.
- Romero García, C. (1995). Experiencia en el aula de E/LE. Aprendizaje por tareas –De la canción al vídeo-. *Actas del VI Congreso de ASELE.*, 325-330. Artículo disponible en Internet vía [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0324.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0324.pdf), consultado día 24/03/2009.
- Romero García, C. (1998). *¡Esto es otro cantar! Canciones en la clase de E/LE*, VHS Tipps, 26, Edit., Klett, Stuttgart, pp. 13-16.
- Romero, G. y González, J. (2002). *La sugestopedia de Lozanov: sus contribuciones a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Docencia Universitaria, III (2). Archivo recuperado el 14 de marzo de 2005 de Internet en la vía: <http://www.revele.com.ve/programas/indice/ria.php?id=12016&rv=docencia>.
- Rossini, M<sup>a</sup> A. S. (2001). *Pedagogia afetiva*. Petrópolis, Río de Janeiro: Vozes.
- Rubin, J. y Thompson, I. (1982). *How to be a more successful language learner*. Boston. Mass.: Hewile & Hewile.
- Ruiz Bikandi, U. (2000). La competencia comunicativa. En Ruiz Bikandi, U. (Ed.). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis, 101-136.
- Ruiz García, R. (2005). De los baúles de la Piquer a las maracas de Machín. La canción como contenido cultural de la clase de E/LE. *REDELE*, 5, Disponible en Internet vía <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/ruiz.shtml>. Consultado día 28/01/2009.
- Sacks, O. (2007). Música domina o cerebro humano, diz neurologista. En *O Globo*, entrevista disponible en Internet vía <http://blogdofavre.ig.com.br/2007/09/musica-domina-o-cerebro-humano-diz-neurologista>, archivo consultado día 01/12/2008.
- Sagnier, C. M. (2005). L'apport des recherches sur les stratégies dans l'apprendissage d'une LE: vers de nouveaux modèles didactiques? *Porta Linguarum*, 4: 77-85.

- Sahakian, W. S. (1980). *Aprendizagem: sistemas, modelos e teorias*. Claudia Toledo Massadar [(traducción al portugués)]. Río de Janeiro: Interamericana.
- Salaberri Ramiro, M. Sagrario (2007). *Competencia comunicativa intercultural*. Perspectiva CEP, Revista de los Centros del Profesorado de Andalucía. Archivo disponible en internet en: [www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA\\_CEP/1209368660027\\_05\\_opinion\\_compet.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA_CEP/1209368660027_05_opinion_compet.pdf). Archivo consultado el 9/03/2011.
- Salamanca Castro, A. B. y Martín Crespo, C. (2007). El diseño de la investigación cualitativa, *Nure Investigación*, 26, 1-6
- Sâmara, H. *A inteligência, as emoções e a educação hoje*. Archivo disponible en Internet vía: <http://www.estadaoescola.com.br/descola/forum/artigos/disciplina/disciplina7.htm>. Consultado día 5/04/2008.
- Sánchez P., A. (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. En: *VADEMÉCUM. Para la Formación de Formadores 2. Interferencias, cruces y errores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A., pp. 25-48.
- Sánchez Pérez, A. (1993). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Estudio analítico. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (2000). *Los métodos en la enseñanza de idiomas - Evolución Histórica y análisis didáctico*. Madrid, SGEL, S. A.
- Santamaría, R. (2000). Del poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE. *Frecuencia L*, 15, 21-26.
- Santos Asensi, J. (1995). Música española contemporánea en el aula de español. *ASELE*. Actas VI., 367-378.
- Sauvignon, S. J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Sauvignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom Practice*. Reading, M. A.: Addison Wesley.
- Savaiva, E. y Bernaus, M. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas. *Porta Linguarum*, 10: 163-184.
- Sawyer, J. M. y Telford, C. W. (1973). *Psicología educacional*. Río de Janeiro: Ao livro técnico, S.A.
- Scheller, M. (1941). *Ética I*. Madrid: *Revista de Occidente*.
- Schoenstein, R. (2002). *Toilet trained for Yale*. Cambridge: Perseus Press.

- Schütz, R. (2004). *O que é talento para línguas? English Made in Brazil*. Archivo disponible en Internet vía: <http://www.sk.com.br/sk-talen-html>. Consultado día 15/04/2008
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. Londres: Sage.
- Secretaria de Estado de Educação. (2002). *Orientação pedagógica*. Centros interescolares de línguas. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do DF.
- Seligman, M. E. P. (1981). A learned helplessness point of view. En L. P. Rehm (ed.) *behavior Therapy for depression. Present status and future directions*. Nueva York: Academic Press.
- Seligman, M. E. P. (2001). *Authentic happiness*. Nueva York: Free Press.
- Serra Negra, C. A. y Serra Negra, E. M. (2004). *Manual de trabalhos monográficos de graduação, especialização, mestrado e doutorado*. São Paulo: Atlas.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En *La investigación de la enseñanza I – Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Ediciones Piados Ibérica, S. A.
- Silva Ross, M. T. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Silva, D. da. (1995). *Estudo das trajetórias cognitivas dos alunos*. Tesis de Doctorado no publicada. São Paulo: USP.
- Silva, P. N. (2003). *Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da secretaria de estado de educação do DF*. Memoria de maestría. Brasilla: UnB.
- Simonetti, E. G. y Ramiro, D. (2001, junio). O Poder da inteligência. *Veja*, 34 (42). São Paulo, ed. 1706 p. 92.
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: the next phase? En B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Londres: Longman.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language teaching*. Oxford: O. U. P.
- Skinner, E. y Chapman, P. B. Baltes (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117-133.
- Small, Chistopher. (2003). *Música, sociedad y educación*. Madrid: Alianza Música.
- Souza, O. de (2004, octubre). As novas fronteiras da inteligência. *Veja*, 37 (43). São Paulo. ed. 1877.

- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford University Press. Oxford.
- Stein, H. (2000). El arte de cantar: su dimensión cultural y pedagógica, *Revista musical Chilena*, 194, artículo disponible en Internet vía [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902000019400005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902000019400005&script=sci_arttext). Consultado día 02/06/2009.
- Stein, S. A. (1969). *Educação – reflexões e práticas*. Herder: São Paulo.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: O. U. P.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, California, Sage.
- Suanes, B. (1998). Attitudes and cultural distance in second language acquisition. En *Applied Linguistics*, 9, 357-71.
- Sugestopedia: Pedagogía desugestiva*. Archivo recuperado el día 19 de mayo de 2008 de Internet vía: <http://www.npp-sugestopedia.com/index.html>.
- Suso López, J. y Fernández Fraile, M. E. (2001). *La didáctica de la lengua extranjera – Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua Extranjera (Educación Primaria, ESO, Bachillerato)*. Granada: Comares.
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.
- Tarone, E. y Yule, G. (1989). *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenorio-Mejía, R. (1998). *Política lingüística e política de ensino de espanhol no Brasil*. Memoria de Maestría. Brasilia: UnB.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis types & software tools*. Londres: The Falmer Press.
- Tipton Stacy (s/f). *Teacher's guide for using songs in the classroom*. Artículo disponible en Internet vía <http://www.musicalspanish.com/TeachersGuide.htm>. Consultado día 25/03/2009.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa- Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torrallba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma.

- Trim, J. J. M. (1988). Preface. En H. Holec (ed.). *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. Estrasburgo: Consejo para la Cooperación Cultural, Consejo de Europa.
- Trujillo Sáez, F. (2002a). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Revista Publicaciones de la facultad de Educación y Humanidades – Campus de Melilla*, 32, 147-162, ISSN1577-4147. También disponible en <http://fernandotrujillo.com/publicaciones/cooperación.pdf>.
- Trujillo Sáez, F. (2002b). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. En Herrera, F. *et al. Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge.
- Uribe, D. (1995). *Sources of motivation in the english classroom: students perceptions*. Tesis doctoral no publicada. Granada: Universidad de Granada.
- Vademécum (2004). *Para la formación de profesores/Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGN.
- Valls, E. (1995). *Los procedimientos: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Van Esch, K. (2000). Hacia la autonomía en el aprendizaje y enseñanza del español como lengua extranjera. *Enseñanza de la lengua I*, 39-50.
- Vaquero Ibarra, N. (2009). *Su cuento*. Explotación didáctica disponible en <http://cvc.cervantes.es/aula/luna/rasha/explotación/cuento.htm>. Consultado día 01/07/2009.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, G. (1976). Lo permanente y lo cambiante en los valores educativos. En *VI Congreso Nacional de Pedagogía (Sección I)*, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid.
- Vera Batista, J. L. (2000). Developing autonomy in a pre-service teacher training programme: a case study. En D. Little, L. Dam y J. Timmer (eds.). *Focus on learning rather than Teaching: Why and How*. Dublin: CLCS, Trinity College.
- Vera Batista, J. L. (1998). *Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. (3 junio, 2005) [Recre@rte.3](mailto:Recre@rte.3). Archivo recuperado el 10 de mayo de 2008 de Internet vía: <http://www.iacat.com/Revista/recreate03/vera/autonomia.htm>.

- Verdía, E. (s/f) Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas. En *Didáctica del Español como lengua Extranjera*, 5. Madrid: Fundación Actilibre, Colección Expolingua.
- Veiz, J. (2001). *Formación en didáctica de lenguas extranjera*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Veiz, J. (1998). *Didáctica del ELE, teoría y práctica de su dimensión comunicativa*. Granada: GEU.
- Villanueva, M. L. y I. Navarro (eds.) (1977). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Prentice Hall, pp. 315-27.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19 (4).
- Wenden, A. (1986). What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. En *Applied Linguistics*, 7, 186-201.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice.
- Wenden, A. y Rubin (eds.) (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Wheldall, Dk. Y Merrett, F. (1987). The attitudes of british secondary school pupils to praise and reward. *Educational Studies*, 13 (3), 293-302.
- White, L. (1959). *The evolution of culture*. New York: McGrawHill.
- Wild, M. y R. (2002). *Educar para ser. Fundación educativa*. Pestalozzi.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Alejandro Valero [(traducción al español)]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Witter, G. P. y Lomônago, J. F. B. (organizadores). (1984). *Psicología da aprendizagem*. São Paulo: E.P.U. Editora Pedagógica e universitária LTDA.
- Wittrock Merlin, C. (1989). *La investigación de la enseñanza I y II – Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Ediciones Piados Ibérica, S.A.
- Wong-Fillmore, L. (1979). *Individual differences in second language ability and language behaviour*. New York: Academic Press.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zamarripa de Kurrall, C. (octubre de 2003). La clase centrada en el alumno: estilos de aprendizaje y creencias, *Centro virtual Cervantes*, 6, 24-31. Archivo recuperado el 10 de mayo de 2008 de Internet vía: <http://internet.cervantes.es/internetcentros/pdf/Revista52/estilosaprendizaje.pdf>.

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. – Dossier “enfoque por Tareas”. *Cable*, 5 – *Revista Didáctica del español como lengua extranjera*, 19-28.

Zanón, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Zanón, J. (1999). Libros de texto y tareas. En J. Zanón, *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Zanón, J. y Hernández, M<sup>a</sup> J. (1990). La enseñanza de la comunicación en la clase de español – Dossier “enfoque por Tareas”- *Cable*, 5, 12-18.

Zohar, Danah y Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plaza & Janés Editores, S. A.

### **Páginas web sobre la música**

[http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/infancia/G\\_musica.html](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/G_musica.html)

[http://www.cuadernos cervantes.com/art\\_50\\_cancionmoderna.html](http://www.cuadernos cervantes.com/art_50_cancionmoderna.html)

<http://profespagnol.blogspot.com/2009/02/bibliografia-en-linea-el-uso-de.html>

<http://todoele.org/drupal/node/556>

<http://blogdofavre.ig.com.br/2007/09/musica-domina-o-cerebro-humano-diz-neurologista>

<http://redgeomatrica.rediris.es/elenza/>

<http://www.tomatis.cl/metodo.htm>

<http://redgeomatrica.rediris.es/elenza>

<http://www.todomusica.org>





# **ANEXOS<sup>76</sup>**

---

<sup>76</sup> Todos los anexos presentes en este trabajo se encuentran en un CD adjunto

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.  
This page will not be added after purchasing Win2PDF.