

UNIVERSIDAD DE GRANADA



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

TESIS DOCTORAL

**EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS
EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS.
ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y
LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES**

PABLO MARCELO OLIVA PARERA

DIRECTORA: DR.^a M.^a PILAR NÚÑEZ DELGADO

Granada, 2016

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Pablo Marcelo Oliva Parera
ISBN: 978-84-9125-916-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/55715>

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
1. Origen y contexto de la investigación	9
2. Justificación y objetivos	10
2.1. <i>Justificación académica y personal del tema</i>	10
2.2. <i>Objetivos y relevancia de la investigación</i>	12
3. Método y fuentes	13
4. Estructura del trabajo	14
5. Agradecimientos	16
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	17
CAPÍTULO 1: EVOLUCIÓN HISTÓRICA, DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y MODELOS DE LA INTEGRACIÓN DE LENGUAJE Y CONTENIDOS (AICLE)	19
1. Métodos, metodologías y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras	19
1.1. <i>Introducción: método, metodología y enfoque</i>	19
1.2. <i>Breve revisión de los métodos más difundidos para la enseñanza de lenguas</i>	20
1.3. <i>El futuro de las metodologías en la enseñanza de lenguas</i>	25
2. Concepto de <i>Integración de lenguaje y contenidos</i>	29
3. Evolución histórica de los enfoques basados en la integración de lenguaje y contenidos	32
4. El papel de los contenidos en el modelo <i>Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras</i> (AICLE)	34
5. El portafolios de las lenguas	36
6. La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza universitaria	44
7. Modelos de <i>Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras</i> (AICLE) en los estudios universitarios	47
7.1. <i>El modelo de instrucción de lenguas por temas</i>	48
7.2. <i>El modelo de instrucción sheltered</i>	48
7.3. <i>El modelo del “adjunto”</i>	49
8. El tratamiento del contenido: la individualización	51
9. El diseño de los contenidos: el modelo de las seis Tes	52
CAPÍTULO 2: LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS APRENDICES EN LOS MODELOS DE CURRÍCULUM INTEGRADO	55
1. La motivación en el ser humano: principales teorías explicativas	55
1.1. <i>La teoría del psicoanálisis</i>	56
1.2. <i>La teoría de los impulsos</i>	56
1.3. <i>La teoría del logro</i>	57
1.4. <i>Teoría del aprendizaje social</i>	57

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

1.5. <i>Teoría de la atribución</i>	58
1.6. <i>Teoría humanista y teoría de los constructos personales</i>	59
2. Perspectivas en la consideración de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras	60
3. La autonomía del estudiante de lenguas extranjeras	66
4. El rol del docente en las clases de formato AICLE	70
CAPÍTULO 3: EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE LOS ESTADOS UNIDOS Y EN EL INSTITUTO MONTEREY	77
1. Evolución y situación actual de la enseñanza del español en la universidad	77
2. Las directrices curriculares del Consejo Americano para la enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL)	85
2.1. <i>La escala de medición del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL): niveles y subniveles</i>	85
2.2. <i>La escala ACTFL y su diferencia con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i>	94
3. El Instituto Monterey: trayectoria, características y plan curricular	98
3.1. <i>El Departamento de Estudios de Lenguas (Language Studies Department)</i>	101
3.2. <i>El español en el Departamento de Estudios de Lenguas</i>	105
3.3. <i>Diseño de una clase de español basada en contenidos de nivel intermedio</i>	106
3.4. <i>El Modelo Monterey (Monterey Model)</i>	110
SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	113
CAPÍTULO 4: ESTADO DEL ARTE: PRINCIPALES INVESTIGACIONES SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LENGUAJE Y CONTENIDOS, SOBRE LA MOTIVACIÓN Y SOBRE LA AUTONOMÍA DE LOS APRENDICES	115
1. Investigaciones sobre la integración de lenguaje y contenidos	115
2. Estudios relevantes sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras	123
3. Estudios relevantes sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras	138
4. Estudios relevantes llevados a cabo sobre el portafolios	146
CAPÍTULO 5: DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	153
1. Justificación y sentido de este estudio	153
2. Objetivos de investigación	155
3. Preguntas e hipótesis de investigación	157
4. Variables consideradas	158
4.1. <i>Operativización de constructos</i>	158
4.2. <i>Variables de la investigación</i>	161
5. Tipo de investigación	163

Pablo Marcelo Oliva Parera

6.	Grupos y sujetos de la investigación	164
6.1.	<i>Principales características de los grupos experimental y de control</i>	164
6.2.	<i>Sujetos experimentales</i>	167
7.	Fases del estudio	171
8.	Instrumentos utilizados	172
8.1.	<i>Instrumentos de recogida de datos para el estudio de la motivación</i>	173
8.1.1.	<i>El cuestionario</i>	177
8.1.1.1.	<i>Los cuestionarios como herramientas de investigación</i>	177
8.1.1.2.	<i>Pilotaje y validación del cuestionario utilizado</i>	177
8.1.1.3.	<i>Estructura del cuestionario</i>	180
8.1.1.4.	<i>Aplicación del cuestionario</i>	183
8.1.2.	<i>La entrevista</i>	184
8.1.2.1.	<i>Tipo de entrevista</i>	184
8.1.2.2.	<i>Duración</i>	186
8.1.2.3.	<i>Realización de la entrevista</i>	186
8.2.	<i>Instrumentos de recogida de datos para el estudio de la autonomía</i>	186
8.3.	<i>El portafolios como instrumento para la recogida de datos relativos a la autonomía y a la motivación de los sujetos</i>	189
8.3.1.	<i>Pilotaje del portafolios</i>	191
8.3.2.	<i>Descriptorios utilizados para la evaluación del portafolios</i>	192
9.	Estudios realizados	196
9.1.	<i>Estudios estadísticos</i>	196
9.2.	<i>Análisis cualitativo de los datos</i>	197
9.2.1.	<i>Observaciones de clase</i>	198
9.2.2.	<i>Notas de campo</i>	198
9.2.3.	<i>Evaluación oficial del profesor por parte de ambos grupos</i>	198
CAPÍTULO 6: MATERIAL DE INSTRUCCIÓN DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y DE CONTROL		201
1.	Temas vistos en el grupo de control y en el experimental	201
2.	Desarrollo de una unidad temática para el grupo de control	201
3.	Desarrollo de una unidad temática para el grupo experimental	208
4.	Una propuesta didáctica para la medición de habilidades en una clase AICLE	213
5.	El portafolios en el grupo experimental y en el grupo de control	219
CAPÍTULO 7: EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS		223
1.	Datos obtenidos en relación con la primera pregunta y la primera hipótesis de investigación: resultados del cuestionario sobre la motivación	224

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

2. Datos obtenidos en relación con la segunda pregunta y la segunda hipótesis de investigación: resultados relativos a la autonomía de los sujetos	237
2.1. <i>Evolución de la autonomía de los sujetos del grupo experimental</i>	237
2.2. <i>Evolución de la autonomía de los sujetos del grupo de control</i>	247
2.3. <i>Verificación de la fiabilidad de las evaluaciones de los dos observadores</i>	261
3. Datos obtenidos en relación con la tercera pregunta y la tercera hipótesis de investigación: resultados sobre la autonomía y la motivación a través del portafolios	263
3.1. <i>Resultados de los sujetos del Grupo experimental</i>	263
3.2. <i>Resultados de los sujetos del Grupo de control</i>	277
3.3. <i>Análisis de correlación de resultados entre la autonomía y la motivación a través del portafolios</i>	292
CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	295
1. Discusión sobre la motivación en una clase que sigue el formato AICLE	295
2. Discusión sobre la autonomía en una clase que sigue el formato AICLE	300
3. Discusión sobre la autonomía y la motivación a través del portafolios en una clase que sigue el formato AICLE	304
CONSIDERACIONES FINALES	307
1. Principales conclusiones	307
2. Principales aportaciones de este estudio en relación con los objetivos propuestos	313
3. Limitaciones de la investigación	314
4. Implicaciones didácticas	317
5. Prospectiva investigadora	319
BIBLIOGRAFÍA	321
ANEXOS	349
Anexo I: Cuestionario utilizado para el estudio de la motivación	351
Anexo II: Transcripción de las entrevistas semiestructuradas finales realizadas para el estudio de la motivación	357
Anexo III: Categorización de las presentaciones inicial y final realizadas por los sujetos de los grupos experimental y de control según los niveles de autonomía de Sinclair (1999)	379
Anexo IV: Observación por parte de una estudiante de la institución que cursaba la maestría en la enseñanza del español	490

INTRODUCCIÓN

1. Origen y contexto de la investigación

La presente tesis doctoral ha surgido, en gran medida, de una necesidad generada en una coyuntura de reforma del currículum del establecimiento educativo universitario donde se desempeña laboralmente el doctorando. Se trata de una Escuela de Posgrado, denominada hasta 2012 Monterey Institute of International Studies y en la actualidad Middlebury Institute of International Studies at Monterey, especializada en posgrados sobre política y relaciones internacionales; está situada en la ciudad de Monterey, en el estado de California, en los Estados Unidos, y cuenta con una amplia y prestigiosa tradición de impartir clases integrando el aprendizaje de lenguas extranjeras y contenidos desde el año 1997. Aquellos alumnos que desean optar por estudiar un máster en la institución tienen además la oportunidad de seleccionar un idioma y tomar clases durante su estadía en el establecimiento. Los estudiantes hasta el año 2011 eran aceptados en las maestrías siempre y cuando pudieran acreditar un nivel de lengua correspondiente al intermedio-alto según la escala del American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Sin embargo, en este año, 2011, el directorio de la universidad decidió abrir la posibilidad de aceptar estudiantes que pudieran acreditar un nivel intermedio-bajo o medio en el estudio de lenguas para el ingreso en la universidad.

A modo de experiencia piloto para tomar una decisión que eventualmente incluiría a todas las lenguas, se decidió empezar con dos de ellas, español y árabe. Se llevaron a cabo

Pablo Marcelo Oliva Parera

muchas sesiones de trabajo para debatir el impacto de este futuro cambio antes de tomar una decisión definitiva. Las discusiones versaban sobre la mejor manera de efectuar la integración de la lengua y los contenidos, que necesitaban ante todo estar alineados y acordes con el itinerario de las maestrías de los estudiantes. En un primer momento tuvieron lugar en la facultad de la institución donde se imparte la enseñanza de lenguas y luego con la administración de la institución, concretamente con el presidente, la *provost*, que tiene un cargo similar al del presidente pero se encarga de temas educativos y la decana. A partir de esta inquietud de carácter curricular, se decidió llevar a cabo esta tesis.

La bibliografía especializada consultada para tal fin puso de manifiesto una carencia de estudios de corte académico relacionados con la integración del español como lengua extranjera o segunda lengua¹ con contenidos afines a política internacional, desarrollo, terrorismo y medioambiente en el ámbito universitario. Por otra parte, y al mismo tiempo, afloraron interrogantes sobre las repercusiones de la motivación de los aprendientes en este tipo de contexto. Si bien los alumnos en general parecen estar motivados en los cursos avanzados en relación con los temas tratados en sus respectivas clases de máster por tratarse de elecciones basadas en gustos e intereses personales, el enigma pareció cristalizarse en el aprendizaje del idioma, al contar esta población con carencias en habilidades lingüísticas de habla, comprensión auditiva y escritura en el aprendizaje de la lengua meta. Como estudiantes postuniversitarios, cuentan con un arsenal de herramientas con respecto al conocimiento del mundo y también con habilidades e intuiciones lingüísticas, pero propias de su L1. Así, se partió de la premisa de que los aprendientes carecían de suficientes habilidades lingüísticas en la LE debido a su escaso nivel de lengua, por lo que se necesitaría un mayor grado de motivación (Dörnyei, 2005) para incentivarlos hacia el progreso de su lenguaje académico (Cummins, 1989). La integración de lenguas y contenidos parecía ser la metodología ideal para motivar a los estudiantes en el estudio de la lengua extranjera pero también para lograr un aprendizaje autónomo de los contenidos relacionados con su itinerario de carreras.

De este modo quedaron delimitados los tópicos clave de esta tesis: el contexto universitario, la integración de lenguaje y contenidos como metodología y las posibles repercusiones de esta en la motivación y la autonomía. La bibliografía consultada respecto a motivación y autonomía se refería a estudios en contextos que no son universitarios y la mayoría de ellos se llevaron a cabo con el inglés como lengua extranjera, de aquí que esta

¹En este trabajo los términos “lengua extranjera” (LE) y “segunda lengua” (L2) se usan de manera indistinta ya que ambos hacen referencia a lengua no nativa (Núñez Delgado y otros, 2006).

Pablo Marcelo Oliva Parera

tesis pretenda modestamente contribuir a cubrir un espacio de vacancia existente en los estudios sobre Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en un ámbito universitario de posgrado aportando luz sobre el papel de los dos constructos seleccionados, la motivación y la autonomía.

2. Objetivos

2.1. Justificación académica y personal del tema

Tal como se ha explicado, la meta global de este estudio es arrojar luz sobre aspectos que no son meramente observables, como la autonomía y la motivación, en una clase de posgrado. Es importante añadir que un gran número de investigaciones relacionadas con la motivación han utilizado en su diseño modelos cuyas teorías de base tienen un enfoque social y presentan un modelo socioeducativo que busca respuestas en las tendencias sociales de una comunidad, como –por ejemplo– el modelo integrador de Gardner. En efecto, en el ámbito de los estudios actuales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras se destaca con frecuencia el nexo existente entre la motivación y la identidad de los aprendientes, es decir, se pone en relación la motivación con las tareas y conductas que son propias del aprendizaje. Estas investigaciones tienden a dirigirse hacia esa perspectiva para poder lograr una mejora en los distintos aspectos educativos, lo cual ha llevado a destacar el punto de vista relacional de los aprendientes en un contexto tal como lo ha planteado Ushidoa (2009). En otras palabras, este planteamiento trabaja la relación que existe entre los aprendices, su historia personal, sus reflexiones, la toma de decisiones y las identidades que traen a la clase e incorporan a la lengua que estudian. Es decir, se toman en cuenta todas estas características de los aprendientes y se estudia cómo interactúan en un contexto de clase que es dinámico (Dörnyei, 2005, 2009).

La revisión de fuentes ha puesto de manifiesto una carencia en los estudios desde esta perspectiva y consiste en profundizar en el conocimiento sobre la motivación que los aprendientes poseen, analizarla, identificarla, saber su origen y hacer uso de lo encontrado en aplicaciones en el salón de clase. Esto es lo que se intenta cubrir en parte con esta investigación. Debido a la edad de los estudiantes donde se ha llevado a cabo la experiencia, y por su conocimiento del mundo, se parte del hecho de que los aprendientes de español tienen de alguna manera, un cierto grado de autonomía por dos razones. La primera es que

Pablo Marcelo Oliva Parera

al ser adultos tienen un mayor conocimiento del mundo y han estado expuestos a la comunidad internacional de habla hispana; y la segunda es que se infiere que los estudiantes tienen estrategias de estudio por el hecho de que han terminado una carrera universitaria y se encuentran cursando un posgrado.

Teniendo en cuenta estudios sobre autonomía donde se observan patrones en los que los aprendientes expresan diferentes identidades (Fang y Warschauer, 2004; Gee, 2005; Brown, Smith y Ushioda, 2007), se ha comprobado que los estudios más contemporáneos en motivación (Dörnyei, 2005 y 2009; Ushioda, 2011) también hacen hincapié en las diferentes identidades que los alumnos llevan a clase. A partir de esto, se ha decidido analizar la autonomía de los aprendientes en un contexto dinámico como es una clase donde se integran contenido y lengua, y donde los alumnos reflexionan sobre el trabajo que realizan. El análisis de lo que los alumnos dicen sobre su trabajo, es decir, de los procesos metacognitivos puestos en juego, aparece como otra carencia según la bibliografía analizada. Teniendo esto en cuenta, se ha decidido estudiar la autonomía por medio de la medición del conocimiento metacognitivo de los aprendientes al analizar su propio trabajo.

Hasta el día de la fecha y a nuestro entender, según la bibliografía analizada no existen trabajos que investiguen la motivación y la autonomía de esta manera en un contexto universitario de posgrado, en una clase donde se integran la lengua y el contenido en un nivel intermedio-bajo y medio según la escala de ACTFL (2012). Se cree que el aporte de los resultados devendrá en beneficios tanto a nivel institucional, para la toma de decisiones académicas, como a nivel personal, para todos los implicados en el estudio.

2.2. Objetivos y relevancia de la investigación

Como se ha señalado anteriormente, la motivación principal de esta investigación es de índole curricular. Teniendo esto en cuenta, se considera como objetivo general en este estudio el diseño de un curso que integre el español como LE con contenidos que sean afines al itinerario de los másteres de los aprendientes.

Además de esto, y como objetivo secundario derivado, se pretende observar e identificar cómo esta integración se relaciona con las diferentes partes interesadas (“stakeholders”) (Mehisto, 2008) en el contexto educativo universitario donde se lleva a cabo la experiencia tanto a nivel administrativo como a nivel de facultad. Para que esta integración sea efectiva, se ha creído de capital importante la promoción y repercusión de

Pablo Marcelo Oliva Parera

instancias para el desarrollo autónomo del aprendiente en una atmósfera especialmente atenta a la motivación ya que este trabaja con contenidos afines a sus carreras pero con un nivel de lengua extranjera que es intermedio-bajo y medio. Por lo mismo, este será un desafío para el estudiante en este contexto en el progreso hacia el desarrollo del lenguaje académico (“Cognitive academic Language Proficiency”; Cummins, 1989).

El otro objetivo central ha sido enfocarnos en las repercusiones que tienen la motivación y la autonomía en el contexto de aula. Hasta los años 90 las teorías referidas a la motivación hacían hincapié en el aspecto social de la lengua; a partir de entonces se ha notado la influencia de aspectos cognitivos asociados a los factores sociales considerados anteriormente. Aspectos como la identidad de los aprendientes han sido considerados para realizar un análisis respectivo. Estas orientaciones también han influenciado la autonomía del aprendiente de la L2 y por ello entre los objetivos de este estudio se encuentra observar cómo ambos constructos se relacionan. Para esto se contará con las aportaciones del Portafolios Europeo de las Lenguas adaptado a un contexto universitario estadounidense de posgrado.

3. Métodos y fuentes

En esta investigación se han utilizado diferentes fuentes. Para el desarrollo del estado del arte se utilizaron fuentes en inglés disponibles de manera virtual y en papel, y fueron obtenidas de la biblioteca virtual de la institución donde se ha llevado a cabo el estudio. Entre los más usados se encuentran Sage, Eric y JStor. Se utilizó también el servicio de préstamo bibliotecario inter-universitario que permitió la obtención de artículos y libros de Inglaterra y de España a través de bibliotecas en la Universidad de Chicago y en la Universidad de Indiana. En un menor grado, se dispuso de bibliografía en español obtenida del servidor de la Universidad de Granada.

El procedimiento combinó, una vez efectuada la primera revisión bibliográfica, la profundización en el estudio de estas fuentes con el diseño del material de instrucción y la puesta en práctica del programa diseñado. Para el tratamiento del grupo experimental se utilizaron en su mayoría textos auténticos y algunos textos escritos por el propio investigador. Para el grupo de control se trabajó con un libro de texto para la enseñanza de lengua extranjera publicado en los Estados Unidos destinado a alumnos estadounidenses. En una última fase se analizaron los datos obtenidos y se culminó la redacción del trabajo.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Se cree importante añadir que esta investigación es de carácter cuasi-experimental. Por esta razón, la muestra en ambos grupos no es numerosa y además cabe mencionarse que han sido configurados por la institución con criterios propios.

4. Estructura de trabajo

La siguiente tesis doctoral se encuentra organizada en dos grandes partes. La primera consiste en la fundamentación teórica donde se describen teorías y estudios que fundamentan la integración de lengua y contenidos, así como los constructos considerados. La segunda parte es el estudio empírico propiamente dicho. Los primeros capítulos describen las investigaciones relevantes que dan forma a la estructura epistemológica de la investigación; los últimos corresponden al desarrollo de la investigación realizada y los resultados de la misma en relación con las bases teóricas subyacentes.

En el capítulo 1 se ha explicado la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras a través de los métodos más salientes en las últimas dos décadas. El propósito de este capítulo es mostrar el escenario que parece tener puntos en común con la metodología AICLE. También, hemos creído conveniente ofrecer algunos criterios en referencia al diseño curricular a la hora de integrar la lengua y los contenidos en diferentes contextos de enseñanza. Se hace mención a la individualización de diferentes temas como una manera de encaminarse en la dirección de aportar soluciones a la temática relacionada con el desarrollo curricular. También mencionamos las metodologías posibles a la hora de organizar el contenido y el andamiaje gramatical de una manera coherente.

En el capítulo 2 se analiza cómo la metodología AICLE es el campo ideal para la investigación de la autonomía y la motivación. Esto se debe a que la riqueza de contextos en situaciones de aprendizaje convierten la experiencia en un campo fértil para la observación y el estudio de estos dos constructos. Se enfatiza lo planteado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) con respecto a la visión del aprendiente de lengua extranjera al considerarlo como un ser social que hace uso de diferentes mecanismos para lograr los objetivos de comunicación, y de ahí la importancia del desarrollo tanto de la autonomía como de la motivación para alcanzar estos objetivos.

Lo tratado en el capítulo 3 intenta describir cómo la enseñanza del español en los Estados Unidos ha ido progresando a través del tiempo y continúa haciéndolo a pesar de los diferentes obstáculos a nivel nacional. Se hace mención y se describen los esfuerzos por

Pablo Marcelo Oliva Parera

parte de investigaciones en Europa y el interés en los Estados Unidos de aunar criterios en cuanto a los diferentes niveles y sus descriptores. Se mencionan también el involucramiento del gobierno español en la tarea de difusión y promoción de la lengua castellana en el mundo. En este capítulo exponemos asimismo la trayectoria y el plan curricular de la institución donde se ha llevado a cabo la presente investigación.

Dentro ya del segundo bloque estructural, el estado del arte donde se describen los estudios relacionadas sobre la temática de la investigación y se explican los resultados y conclusiones que son abordadas como puntos de partida en el presente estudio forman el capítulo 4.

En el capítulo 5 se detalla todo el diseño de la investigación: el contexto, el escenario y la elección del método utilizado como así también la justificación de los mismos. Se describen las hipótesis y la manera en la que los constructos fueron operativizados. Además, se consignan minuciosamente las herramientas utilizadas para la recolección de la información al tratarse de un estudio cuasi-experimental: los cuestionarios, la entrevista semiestructurada para el análisis de la motivación como así también las preguntas utilizadas para la medición de la autonomía. Se explica cómo se utilizaron e implementaron el portafolios y la plantilla de evaluación. También se señalan las diferentes perspectivas que se tomaron en cuenta y que formaron parte de la triangulación del mismo.

En el capítulo 6 se ofrece mayor información con respecto a lo que distingue al grupo experimental del grupo de control en cuanto a los contenidos. Se ofrece en él el material de instrucción y para ello se desarrolla una unidad temática de cada grupo para que se aprecien las diferencias respectivas.

En el capítulo 7 se presentan los resultados obtenidos con base en las hipótesis planteadas anteriormente tanto para la motivación como para la autonomía y el uso del portafolios de lenguas. Estos resultados son discutidos en profundidad en el capítulo 8 donde además se los intenta relacionar con las conclusiones de los estudios presentados anteriormente en el estado de la cuestión.

Las consideraciones finales ofrecen las aportaciones del estudio, algunas implicaciones didácticas como así también las limitaciones encontradas. Además presentamos algunas líneas de investigación futuras para ahondar en el tema.

La tesis se cierra con las referencias bibliográficas que se utilizaron en la investigación, seguidas de los cuatro anexos que se han considerado pertinentes.

Pablo Marcelo Oliva Parera

5. Agradecimientos

La dedicatoria de esta tesis es para aquellas personas que la han hecho posible por su apoyo incondicional.

En primer lugar, me gustaría agradecer ante todo a mi directora de tesis, la Dra. María Pilar Núñez Delgado, la dirección de esta tesis. Su capacidad para guiar mis ideas en el desarrollo de la misma, su apoyo y el ánimo brindado de manera constante durante estos años han contribuido a mi formación como doctorando e investigador. Muchas gracias por estar ahí en todo momento a pesar de la distancia geográfica.

En segundo lugar, me gustaría agradecer a mi decana, la Dra. Renee Jourdenais, el haberme facilitado durante todo este tiempo los medios y gestiones necesarias (y todo lo que eso implica) para escribir, investigar y publicar.

A mis padres, Carlos y Marta, y a mis hermanos, les agradezco su apoyo en todo momento. Martita, gracias por los consejos y la constante motivación.

Por último, a mis amigos del alma que estuvieron siempre al pendiente dándome consejos y leyendo manuscritos; a mis colegas, en especial, a la Dra. Jean Turner por su paciencia y ayuda con el programa “R”, y a mis queridos alumnos. A todos, mi más sincero agradecimiento.

esenciales de esta metodología (Terrell, 1997) pueden resumirse en los que se enumeran a continuación:

- La enseñanza debe llevarse a cabo en la lengua meta y no se recurre a la traducción para que el estudiante pueda entender.
- La presentación del material debe hacerse de forma oral; es decir, el instructor a cargo debe dar oportunidades para que la lengua sea adquirida y no aprendida.
- El vocabulario deberá ser enseñado con *realia* y recurriendo a la mímica. Con el más abstracto se recurrirá a la asociación.

Se ha podido observar en los puntos mencionados cómo, a través de la enseñanza y el aprendizaje, el método se ha visto afectado por las diferentes corrientes imperantes. Todavía no existe un enfoque y/o una metodología que sea única y completamente efectiva y por eso el profesorado de lenguas extranjeras recurre a tomar de cada método y/o enfoque lo que sea útil. Esta manera de ser ecléctico, tal como plantea Omaggio (2001) citando a Richards y Rodgers (1986), ha de seguir pautas tales como la correcta selección de los objetivos en el sílabo, actividades acordes con esos objetivos y estos a su vez, con el objetivo final de la institución, etcétera.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente sobre lo ecléctico y sus ventajas en determinados contextos, se intentará describir a continuación cómo a través de estas dos últimas décadas todos estos movimientos han promovido y han dado forma a la metodología de la enseñanza de lenguas a través de contenidos.

1. 3. El futuro de las metodologías en la enseñanza de lenguas

Rodgers (2001), al referirse al futuro rumbo que tomarán la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, comenta la incertidumbre que hay sobre el camino que se seguirá. Sin embargo, hace mención a diez escenarios que afectarán a la enseñanza y al aprendizaje en el nuevo milenio. Es conveniente mencionar estos escenarios ya que la integración de lengua y contenidos parece adaptarse perfectamente a ellos. He aquí un breve resumen de los mismos:

1. *La colaboración docente-alumno.* Las necesidades de los alumnos y los docentes estarán mejor sincronizadas y, a través de recursos como los que se encuentran en línea, se podrá mejorar la calidad de la instrucción. Desde el punto de vista de la

5. *La multinteligencia.* Este término deriva de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983). Lo importante de esto es que teniendo en cuenta las ocho inteligencias, se pueden planificar actividades especiales donde se integran la lengua y el contenido. En la siguiente tabla⁷ se pueden observar algunas de estas actividades utilizadas en una clase que sigue el formato AICLE.

Tipos de inteligencia	Actividades posibles
Lingüística	Escuchar preguntas y grabar respuestas en un entorno de aprendizaje virtual, hacer presentaciones sobre un aspecto investigado, debate.
Lógica	Interpretar gráficos de torta, resolución de problemas.
Espacial	Interpretar gráficos, diagramas.
Kinestético	Practicar mandatos usando MFR, visitar supermercados de la comunidad para la búsqueda de tesoros.
Musical	Escuchar canciones, ver películas, escuchar conversaciones donde los alumnos completan huecos y contestan preguntas.
Interpersonal	Trabajar en pares, grupos de cuatro y actividades grupales antes de los debates.
Intrapersonal	Comentar poemas, cortos y escenas de película de manera individual.
Naturalista	Trabajar con diferentes organizaciones no gubernamentales.

Tabla 1: Tipo de inteligencias y actividades que las desarrollan (Adaptadas de Christitson, 1998)

6. *La respuesta totalmente funcional.* Rodgers (2001) menciona nuevas tendencias u orientaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras que consistirán en el trabajo a nivel discursivo, pragmático y de gramática. Estas innovaciones, según él, forman parte del interés en los enfoques funcionales de la enseñanza. La metodología AICLE es vital para lograr este tipo de orientaciones. Un ejemplo concreto que se ha llevado a cabo, y que serviría para ilustrar este escenario, es el siguiente: los alumnos, después de ver un filme llamado *Devil's Miner*, trabajan en un pasaje de un texto donde los verbos están en negrita. Luego ellos leen un texto similar pero desde otro punto de vista donde hay una abundancia de matrices como “es necesario que/ es recomendable que/ dudo

⁷ La tabla debe interpretarse de modo general, es decir, las actividades descritas pueden funcionar en todos los niveles de lengua.

que” y los verbos aparecen también en negrita. Una vez que ellos leen los párrafos necesitan reflexionar sobre los verbos en ambos pasajes. De esta manera, y de forma deductiva, los estudiantes van trabajando y descubriendo las reglas que rigen tanto para el indicativo como para el subjuntivo. En cuanto a la ejercitación gramatical, esta parece tener más sentido y tiene una finalidad funcional.

7. *Estrategopedia*. El autor se refiere con esto a la enseñanza de ciertas estrategias en niveles básicos como, por ejemplo, asociar palabras con objetos para ayudar a la memoria y, en niveles más altos, estrategias metacognitivas y cognitivas para aprender, pensar y planificar. En una clase que sigue el modelo AICLE se puede trabajar el contenido que se desee aprender y enfocarse en el vocabulario y la circunlocución.
8. *Frases léxicas*. Por las investigaciones lingüísticas se sabe que hay un número menor de frases léxicas que son completamente novedosas en los usuarios de la lengua. El mayor número se encuentra en frases léxicas que están en la memoria y que se usan una y otra vez y se reciclan. De acuerdo con el escenario presentado por Rodgers, la enseñanza de lenguas debería enfocarse y trabajarse con este grupo de frases léxicas y encontrar patrones para poder aplicarlas a diferentes situaciones. En un contexto de clase que sigue el modelo AICLE, la presentación y el trabajo de diferentes tipos de contenido permitiría este tipo de ejercitación.
9. *La zona holística*. Los defensores del aprendizaje holístico proponen que los aprendientes en una clase de lengua trabajen con crítica literaria, contenido que sea auténtico y se trabaje el proceso de la escritura. En una clase que sigue el formato AICLE normalmente se utiliza contenido auténtico de la materia que se esté estudiando en cada momento.
10. *Comunicatividad frontal completa*. Se refiere a la propuesta de trabajar los aspectos no lingüísticos de la comunicación así como también las expresiones de la cara, postura, proxémica, entonación y ritmo de la voz. Esto se podría aplicar a una clase AICLE como, por ejemplo, cuando se hace un juego que se llama “Veo, veo”, pues se utilizan muchos aspectos no lingüísticos y muchos gestos.

Para cerrar este apartado cabe mencionar que, además de explicar brevemente la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras a través de los métodos más aceptados en los últimos 40 años, se han descrito diferentes escenarios que afectarán la enseñanza de lenguas en el nuevo milenio y que parecen tener puntos coincidentes con la enseñanza de lenguas a través de contenidos, que es el tema de nuestro interés. A continuación, nos

detendremos en la evolución histórica del desarrollo de la metodología AICLE y sus principales variantes en niveles universitarios.

2. Concepto de *Integración de Lenguaje y Contenidos*

Este método, conocido por sus siglas IBC, CBI, EBC, AICLE o CLIL⁸, muestra cómo puede enseñarse la lengua a través del contenido de las materias curriculares que los estudiantes han de cursar en diferentes programas y niveles de lengua en instituciones educativas de distinto tipo.

En el continente Europeo se conoce como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) mientras que en Estados Unidos y Canadá es conocido como *Content-Based Instruction* (CBI). El origen metodológico es diferente ya que, según Fortanet-Gómez (2013), se relaciona con mayor frecuencia el CBI con la metodología utilizada para asistir a estudiantes con destrezas en inglés denominados *limited language proficiency students*, mientras que el CLIL se concibió en un principio para apuntalar las lenguas minoritarias y vigorizar la enseñanza junto con el aprendizaje de lenguas. En esta tesis, nos referiremos a CLIL y a CBI como sinónimos ya que en ambos conceptos intentamos rescatar la idea de la integración tal como lo propone Llinares (2015: 59) al expresar:

El propio concepto de integración, lo que implica y cómo puede ser materializado en el salón de clase, debe recibir una mayor atención por parte de investigadores y profesionales sin importar si el contexto que nos ocupa es el de inmersión en Canadá o una escuela que adopta el AICLE en los Países Bajos.⁹

El parecido entre el CLIL y CBI ha sido manifestado en el desarrollo de la enseñanza de las lenguas como así también en una variedad de enfoques pedagógicos (Madrid y García Sánchez, 2001). Desde el punto de vista europeo, el AICLE se ha internacionalizado y muestra de ello es la aparición de una revista académica llamada *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* (LACLIL) en el continente americano (Fortanet-Gómez, 2013).

Además, es importante agregar que no existe “una sola fórmula para la instrucción de lenguas a través del contenido”¹⁰ (Stryker y Leaver, 1997: 3). Dentro de la instrucción a

⁸ Las siglas IBC corresponden a “Instrucción basada en el contenido”; EBC, a “Enseñanza basada en el contenido”, mientras que CLIL es *Content and Language Integrated Learning* o “Aprendizaje integrado de lengua y contenido” (AICLE).

⁹ Traducción propia.

¹⁰ Traducción propia.

través del contenido se pueden identificar diferentes tipos de modelos y estos varían de acuerdo con los recursos o aproximaciones pedagógicas que se presenten o imperen en las diferentes instituciones educativas universitarias, escuelas primarias, medias o secundarias (Shaw, 1997; Schwartz, 2003; Luque Agulló y Tejada Molina, 2005, Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014)¹¹.

Se puede decir que en Norteamérica el AICLE comienza a gestarse en los años 30 a través del enfoque metodológico que se denomina FLAC por sus siglas en inglés (*Foreign Languages Across the Curriculum*, “Lenguas Extranjeras a través del Currículo”). Este movimiento incorpora la lengua extranjera a un gran número de cursos del currículo del ámbito universitario cuya finalidad última es no solo la de desarrollar las habilidades lingüísticas de la lengua meta sino también incrementar el conocimiento transcultural, según Stryker y Leaver (1997). Este movimiento se vigoriza por los resultados que pueden observarse principalmente en el ámbito universitario en los Estados Unidos y Canadá. Según Brinton, Snow y Wesche(2003), el fortalecimiento se debe a las posibilidades que ofrece la metodología, entre las que se citan (Brinton, Snow y Wesche, 2003: 241-242):

1. Hay un crecimiento a partir de las experiencias previas de aprendizaje por medio del contenido, la lengua meta y en escenarios educativos formales.
2. Toma en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes a través de los escenarios formales de enseñanza y patrones de discursos que el estudiante necesita adquirir.
3. Permite un enfoque no solo comunicativo sino también gramatical (en el uso).
4. Incorpora los usos de lengua al estar expuesto a contenido pertinente y discurso en la L2 que usará fuera del ámbito escolar.¹²

Por otra parte, algunos estudios sobre la adquisición de segundas lenguas contribuyeron al desarrollo de la metodología al resaltar ciertas características que han llevado a los investigadores a reafirmar los puntos mencionados anteriormente. La teoría del monitor de Krashen (1982), por ejemplo, pone énfasis en la necesidad de crear situaciones significativas para exponer al discente al *input* comprensible, restando importancia a la necesidad de una instrucción explícita de la gramática. Si se toma en cuenta el ejemplo anterior, se pone de manifiesto la importancia del aspecto comunicativo de la metodología. La opinión de Vygotsky (1978) de alguna manera refuerza lo dicho

¹¹ La bibliografía muestra que los autores toman el concepto de “contenido” de diferentes maneras tal como se explica más adelante.

¹² Traducción propia.

anteriormente, ya que a través de los diferentes contextos y contenidos el aprendiente va construyendo su propio conocimiento del mundo como así también va desarrollando sus habilidades en la L2.

Ahora bien, teniendo en cuenta el conocimiento de los alumnos y el desarrollo de habilidades en la L2, es importante señalar que según Klee y Barnes-Karol (2007), existen modelos de comprensión de textos que han marcado su influencia en el diseño de las actividades de pre-lectura y comprensión lectora en los cursos que siguen esta metodología. Entre estos modelos se menciona el de Adamson (1993) y su aporte sobre cómo se pueden trabajar los textos en cursos que siguen este formato. Se destaca la importancia del conocimiento del mundo que tiene que tener el estudiante al enfrentarse al texto en la L2 y las habilidades de estudio efectivas para tener éxito en las clases. Carell y Eisterhold (1983) explican en su teoría que la comprensión de texto se lleva a cabo a través de la comunión entre el conocimiento del mundo del lector, las estructuras gramaticales aprendidas anteriormente y el texto que tiene enfrente.

En cuanto a los aportes relacionados con el ámbito de lectura, cabe señalar que en las clases que adoptan la metodología AICLE, una de las características es la oportunidad de los aprendientes de trabajar con material auténtico. Los beneficios de trabajar con textos auténticos en la clase son varios; Swaffer (1985) menciona una mayor motivación e interés, la posibilidad de los aprendientes de contribuir al conocimiento existente y al esquema que pueden tener sobre un tema en particular. También se aprecia una mejora en el vocabulario, la gramática y las estructuras retóricas. Y, por último, se pueden definir posibles desafíos al esquema cultural existente.

Lo dicho por Swaffer en los ochenta parece tener sentido al revisar, en los años noventa, la teoría de Swain (1995) con su hipótesis del *output* en que el estudiante está expuesto a la oportunidad de negociación¹³ y retroalimentación en el aula, lo cual le permite mejorar no solo su habilidad comunicativa sino su vocabulario, motivación, etc. Es importante agregar que todas estas teorías mencionadas confluyen en el modelo de las “cuatro Ces” presentado por Coyle (1999) que de alguna manera reúne los criterios básicos de la metodología AICLE y que parece ser inalterable al tener en cuenta los diferentes modelos que se desprenden de la metodología. Los puntos se pueden ver en la siguiente figura.

¹³ Esta negociación de significado en el contexto de AICLE es lo que también promoverá el aprendizaje de la L2 (Lightbown y Spada, 1993).

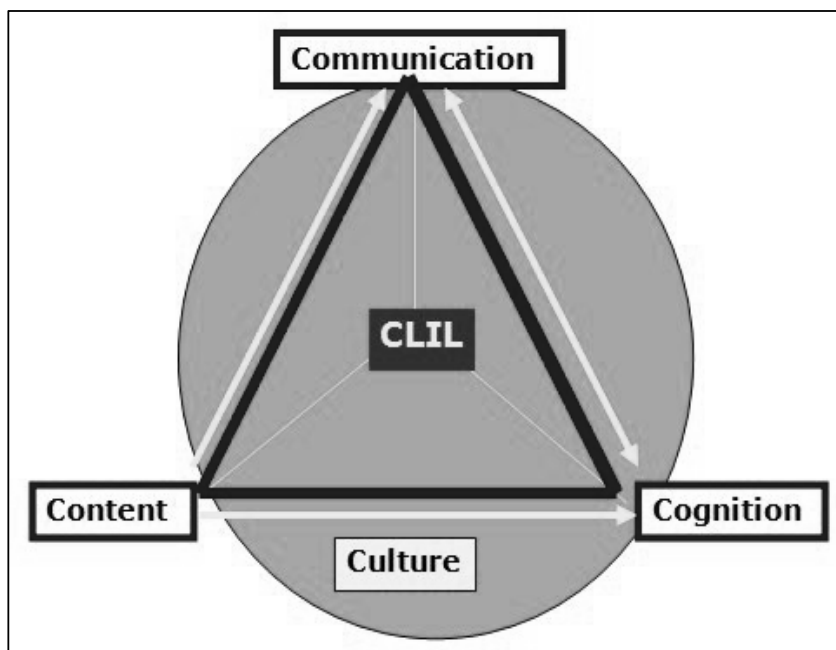


Figura 1: Las cuatro Ces de Coyle (Coyle 2005: 10)

Las cuatro Ces corresponden a:

- *Contenido*: lo que se utilizará para el desarrollo de las habilidades y que forma parte del currículo a enseñar.
- *Comunicación*: el proceso de negociación se llevará a cabo con la lengua meta.
- *Cognición*: a través del contenido y la comunicación se tendrá acceso a la comprensión del desarrollo de habilidades cognitivas en el aprendiente.
- *Cultura*: la negociación de los contenidos a través de la lengua y el desarrollo de habilidades permitirá una mejor comprensión del conocimiento del mundo del otro y del aprendiente mismo.

3. Evolución histórica de los enfoques basados en la integración de lenguaje y contenidos

La instrucción basada en contenidos no es un concepto nuevo (Brinton, Snow y Wesche, 2003). La historia muestra que desde hace siglos los educadores han incursionado en diferentes maneras de incluir el contenido en las clases de idiomas extranjeros, y un

lo desarrollan, y también la merma del uso excesivo de libros de textos tan particular en España (Ramos García, 2014).

En Alemania se ha creado la organización *Module einer bilingualen Didaktik und Methodik des Sachfachunterrichts*, o “MOBIDIC” por sus siglas, que se encarga del desarrollo y publicación de investigaciones sobre la enseñanza basada en contenidos para estudiantes polacos, franceses y alemanes¹⁶.

Se pueden encontrar programas similares en la Universidad de Estudios Internacionales Kanda Gaigo de Japón, que ofrece cursos de inglés como lengua extranjera según el enlace del establecimiento¹⁷; o en la Universidad Nacional de Ruanda, que utiliza la instrucción en contenidos para enseñar literatura africana contemporánea en inglés según su página de Internet¹⁸.

Para cerrar este apartado, es importante añadir que una de las razones del éxito de la implementación de esta integración de lengua y contenidos es el hecho de que aporta a los aprendientes de la L2 una competencia lingüística orientada al desarrollo del lenguaje académico¹⁹ (*Cognitive Academic Language Proficiency*) (Cummins, 1989), además de fomentar la adquisición lingüística, así como la integración propicia de la motivación y la autonomía (Ellis, 1991; Grabbe y Stoller, 1997).

4. El papel de los contenidos en el modelo *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* (AICLE)

En este tipo de metodología donde se integran la lengua y el contenido es importante clarificar las diferentes perspectivas que existen al definir el “contenido”. Por ejemplo, López Barrios (2008) hace referencia a la importancia de este elemento cuando afirma que las clases de lengua basadas en contenidos consideran que estos son “el centro alrededor del cual giran los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (López Barrios, 2008:42)²⁰. El autor da cuenta de cómo el contenido ha evolucionado a través del tiempo

¹⁶< <http://www.mobidic.org/start.htm>> [Consulta: 8 de mayo del 2010].

¹⁷<http://www.tc-japan.edu/fa-2011/Fall_11-Course_Info.pdf> [Consulta: 5 de mayo del 2010].

¹⁸<<http://www.nur.ac.rw/spip.php?article30>> [Consulta: 3 de mayo del 2010].

¹⁹Traducción utilizada por el departamento de educación de California. <<http://www.cde.ca.gov>> [Consulta: 30 de octubre del 2013].

²⁰Traducción propia de “(...) place subject matter at the heart of the learning and teaching efforts”.

según diferentes autores y metodologías en la enseñanza. Dicho esto, se pueden observar, por ejemplo, algunas definiciones que rozan con temas más académicos que otros.

Genesee (citado por López Barrios, 2008: 42) define el contenido como “cualquier asunto, tema o tema de interés o importancia para el aprendiz que sea no-lingüístico”²¹. Hay otros autores que consideran que el contenido a enseñar debe ser académico (Coyle, Hood y Marsh, 2010) y hasta adaptado a la edad y nivel de los grupos que se enseñan (Curtain y Pesola, 1994). Se puede observar que desde esta perspectiva el contenido tiene menos puntos de contacto con lo académico que la definición aportada por Met (1999). Este último teórico coloca el contenido en otra perspectiva al decir que es “material cognitivamente atractivo y exigente para el alumno, y es material que se extiende más allá de la lengua o la cultura meta”²² (Met, 1999: 150).

En cuanto a la lengua, Brinton observa la lengua meta como “un vehículo a través del cual el contenido es aprendido como el objeto principal de estudio”²³ (Brinton, Snow y Wesche, 2003: 5). De acuerdo con esta definición, el estudio de la gramática y el vocabulario que se hace en las diferentes clases de lenguas está supeditado al contenido, que es lo más relevante. Esto lleva a reflexionar sobre qué es lo más importante en una clase que sigue la metodología AICLE. También nos lleva a pensar si este tipo de metodología va a dar más importancia a un aspecto como el contenido *versus* la gramática, o viceversa. Para poder explicar este dilema cabe remitirse a un estudio de Met (1999) donde se observa que, según las características del programa, este puede posicionarse en diferentes partes dentro del continuo que la autora propone, lo cual es indispensable para la toma de decisiones en cuanto a la planificación, diseño curricular, evaluación, etc. Teniendo esto en cuenta se distinguen diferentes tipos de AICLE según la figura 2:

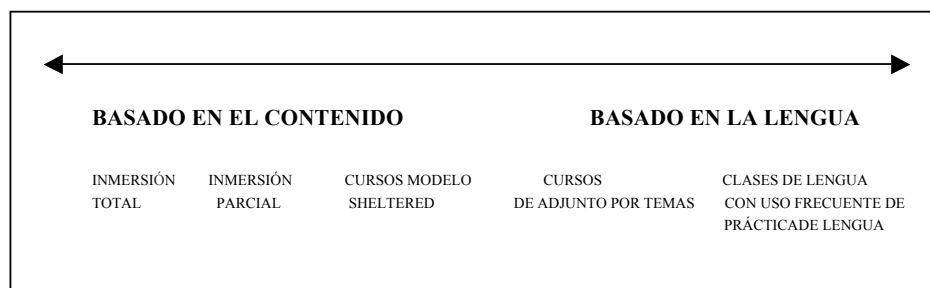


Figura 2: Continuo de integración de contenido y lenguaje de Met (1999: 7)²⁴

²¹ Traducción propia de “any topic, theme or non-language issue of interest or importance to the learner”.

²² Traducción propia.

²³ Traducción propia.

²⁴ Traducción propia.

Como se puede ver en el continuo de la lengua presentado por Met (1999), a la izquierda se encuentran los cursos cuyo énfasis está puesto en el contenido, y a la derecha, los que se centran en la lengua. Esta clasificación permite hacer proyecciones que tienen implicación pedagógica. Por ejemplo, si se miran los tipos de cursos alineados hacia la derecha, la estructura gramatical es presentada por medio de diferentes temas que pueden relacionarse con los que el docente crea convenientes o que estén supeditados a la oferta académica del establecimiento que trabaja este tipo de metodologías. En cambio, si se tiene un curso de español “por temas”, alineado a la izquierda del continuo, la propuesta será muy diferente por la variedad de temas. Además, la enseñanza gramatical será incidental o impuesta por el contenido mismo que se estudia. Por ejemplo, en una clase de nivel avanzado, luego de un debate el docente puede detectar que los estudiantes presentan problemas con la diferencia entre “ser” y “estar”. El instructor intentará remediar el problema teniendo esto en cuenta. Para ilustrar un curso de español que se encuentra a la derecha del continuo, se puede pensar en los cursos de verano de español en el *Summer Intensive Language Program*²⁵ del Instituto Monterey, cuyos estudiantes están matriculados en el nivel intermedio bajo según el *American Council of the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)*²⁶; en estos cursos se estudia la lengua mientras que la gramática está supeditada a los diferentes temas que se presentan. El gráfico también permite proyectar de dónde se pueden desprender las diferentes variantes.

5. El portafolios de las lenguas

Existen fundamentos que explican por qué el portafolios, como herramienta en el aula, está adquiriendo cada vez más popularidad. Una de las razones es la de presentar una alternativa diferente a la evaluación cuantitativa tradicional (Klenowski, 2012). Es común escuchar en los Estados Unidos las constantes quejas de docentes y padres acerca de la práctica evaluativa indiscriminada para obtener puntajes altos a fin de año para que la escuela no sea castigada por no alcanzar objetivos según el plan *No child left behind*. Este debate de evaluación curricular en la educación parece haber alcanzado su apogeo en la década de los 90 por el renacer de nuevas prácticas evaluativas tanto en Europa como en el continente americano (*Assessment Reform group*, 1999). Es en estos años donde se destaca

²⁵También son conocidos como “SILP”. Son los cursos de verano que se ofrecen en el Instituto según <http://www.miis.edu/academics/language/programs/summer> [Consulta: 2 de julio del 2015].

²⁶ ACTFL es el consejo estadounidense que ha presentado una guía descriptiva o “*Proficiency guidelines*” donde se puede observar la explicación de ciertas destrezas en diferentes niveles de lengua. Su página de Internet es <http://www.actfl.org> [Consulta: 10 de junio del 2011].

la importancia de establecer una relación más cercana entre el currículum y la evaluación, para luego relacionar el aprendizaje y la pedagogía. A partir de esto, el portafolios se adaptaría a formar parte de la evaluación en el desarrollo curricular (Sobrino-Morrás, Pérez-Sancho, Naval; 2009; Klenowski, 2012).

Hacia los años 90 en los Estados Unidos hay una tendencia al debate y una proliferación de trabajos publicados en relación con la medición y la evaluación de habilidades en el aprendizaje de segundas lenguas (Hancock, 1994). El concepto de “inteligencias múltiples” cobra vida nuevamente y también se habla de mecanismos analíticos diferentes cuando un aprendiente se encuentra realizando actividades como el análisis sintáctico de oraciones o el reconocimiento tonal (Fodor, 1983: 1), y se investiga llegando a la conclusión de que la creatividad no está restringida a un “modulo mental único” sino que los aprendientes “usan lo que tienen de una manera más eficiente y flexible” (Perkins, 1981²⁷; Sternberg, 1988). De esto se deriva la discusión sobre lo que se debería tener en cuenta para la medición y evaluación del aprendizaje de lenguas. El portafolios parece ser ese instrumento flexible, capaz de aportar la información que se necesita.

Hay distintos tipos de portafolios según los objetivos para los que se utilicen. Los objetivos mencionados en Klenowski (2012) son los siguientes:

a) Uso del portafolios en la evaluación sumativa. No se utiliza solamente el portafolios para la evaluación total sino que también se toman en cuenta otras evaluaciones. Cuando se utiliza con estos fines, lo que interesa es conocer el rendimiento académico de los estudiantes de manera individual sin sopesar el tipo de enseñanza recibido. En otras palabras, no se trata de evaluar la calidad de enseñanza recibida—si fue buena o mala— sino si el alumno aprendió. Este tipo de portafolios es utilizado en varios países como, por ejemplo, en el sistema educativo escocés, donde se les pide a los aprendientes la organización de un portafolios para las materias como inglés, diseño y teatro en la escuela secundaria. Se usan otros tipos de evaluaciones, como proyectos y exámenes. Este tipo de evaluaciones resultan ser económicas y convenientes a través del tiempo.

b) Uso del portafolios como base para la certificación de competencias y la selección de candidatos. Este tipo de portafolios se usa con más frecuencia en contextos de formación de profesores o para tener acceso a una carrera universitaria o profesión. Por ejemplo, en el programa de renovación de licencia para docentes en el estado de Washington denominado *Pro Teach*²⁸ se utiliza un portafolios para evaluar el impacto de la

²⁷ Citado por Hancock, 1994: 1.

²⁸ En inglés puede ser un juego de palabras ya que “pro” significa “profesional” o “a favor” de la enseñanza.

enseñanza del docente en la vida de los estudiantes teniendo en cuenta tres aspectos: enseñanza efectiva, desarrollo profesional y contribución profesional²⁹. El portafolios intenta recopilar información en doce áreas.

Primeramente, los estándares para la docencia efectiva que incluyen:

- Utilización de las estrategias de instrucción conducentes a un aprendizaje significativo.
- Variedad en las estrategias de evaluación.
- Demostración de manejo y dinámica en el aula.
- Diseño y/o adaptación curricular de acuerdo con las necesidades de los aprendientes.
- Demostración de sensibilidad cultural.
- Tecnología.
- Colaboración y profesionalidad.

Los estándares para el desarrollo profesional que involucran son:

- Evaluación a través de retroalimentación y reflexión.
- Evaluar prácticas de progreso.
- Investigación y ética.

Por último, las contribuciones profesionales, que consisten en:

- Diversidad curricular.
- Participar en decisiones colectivas y colaboración.

c) Uso del portafolios con fines valorativos y de promoción. En el campo de la enseñanza este tipo de portafolios es el que el docente organiza de acuerdo con criterios que han sido establecidos por el empleador como, por ejemplo, una universidad o sistema escolar. El empleador, basado en los criterios de selección elegidos, evalúa individualmente a la persona. Se utiliza comúnmente este tipo de portafolios para la promoción de profesores o para acceder a sabáticos. Por ejemplo, en el Instituto Middlebury en Monterey en California no existe el conocido *tenure*, que es ampliamente usado en las universidades estadounidenses. La renovación de contratos para los profesores se realiza mediante la organización de un portafolios teniendo en cuenta los siguientes puntos:

- Informe anual de actividades que se entrega una vez al año al decano.

²⁹Según su página de internet:

<http://www.waproteach.org/overview/standards_criteria.html>[Consultado: 17 de marzo del 2014].

Pablo Marcelo Oliva Parera

- Evaluación cualitativa y cuantitativa de los estudiantes.
- Publicaciones.
- Profesionalidad.
- Servicio a la comunidad.
- Cartas de recomendación (opcional).

Una vez preparado el portafolios entregado por el profesor comienza un proceso de cinco pasos. En el primero, el decano designa una comisión de tres profesores evaluadores que se encuentran en el mismo campo de trabajo y evalúan el portafolios para emitir su recomendación. En el segundo paso, el decano evalúa el portafolios y, basándose en la decisión de los tres profesores seleccionados, escribe una recomendación. Esa recomendación junto con la recomendación de los tres profesores anteriores es enviada a un comité denominado *FEC (Faculty Evaluation Committee)*. En un tercer paso, este comité que está formado por profesores de toda la universidad evalúa el portafolios y basado en las recomendaciones anteriores, escribe una más. En un cuarto paso, la *provost* de la universidad evalúa el portafolios y basado en las recomendaciones anteriores, escribe una nueva. En un último paso, el presidente de la universidad estudia el portafolios y con las recomendaciones de todas las partes decide el ascenso del profesor o la renovación de contrato. Lo importante de este proceso es que el profesor evaluado recibe de inmediato las evaluaciones de las partes y en cada parte del proceso tiene cinco días hábiles para contestar u objetar. Si en esos días, el profesor evaluado no objeta nada, el proceso continúa automáticamente. Este proceso se inicia un año antes del vencimiento del contrato por su longitud y para asegurarse que el profesor evaluado tome los recaudos necesarios en caso de que se decida que su puesto no será renovado.

d) Uso del portafolios como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje. En este tipo de uso la evaluación tiene un carácter formativo ya que maximiza la experiencia de aprendizaje. Los elementos que forman parte del portafolios, según Klenowski (2012), surgen de una decisión docente, alumno, o docente y alumnos, compañeros, etc. Un ejemplo que da el autor se circunscribe a la educación superior inglesa, donde los estudiantes organizan un portafolios con el fin de mejorar sus destrezas de autoevaluación. En este tipo de formato, un profesor y el alumnado pueden estar de acuerdo en diferentes criterios de organización como por ejemplo: el desarrollo de una destreza, creatividad, superación de problemas anteriores, etc. Se puede observar este tipo de portafolios también en las carreras de ingeniería y arquitectura entre otras titulaciones diferentes ofrecidas en la universidad politécnica de Madrid donde se ha adoptado un portafolio europeo de lenguas (PEL) académico y profesional para fomentar la autoevaluación de los alumnos, así como

también el aprendizaje autónomo y reflexivo (Durán Escribano y Pierce MacMahon, 2011; Pierce MacMahon y Cuadrado Esclapez, 2011) y que, además, ha sido acreditado por el Consejo de Europa bajo el número 98 (Durán y otros, 2009).

e) Uso del portafolios en el desarrollo profesional. El objetivo de este tipo de portafolios consiste en darles la oportunidad a los profesores de organizar su trabajo de manera tal que pueden hacer una reflexión constructiva de su propio trabajo y así poder compartirlo con los demás. Según Sobrino Morrás, Pérez Sancho y Naval Durán (2009), los profesores que utilicen el portafolios para mejorar su labor docente, necesitan plantearse objetivos a corto y largo plazo y a medida que van cumpliendo con estas metas, la van plasmando en el portafolios y este es un ejercicio que puede abarcar toda la vida docente. El portafolios cuando se utiliza en este sentido se transforma, según los autores, en un instrumento de mejora de la práctica docente. Algunos de los valores que se intenta enfatizar son el trabajo en equipo y la enseñanza desde la perspectiva del estudio o la investigación. Es también denominado “carpeta docente” y algunos criterios para la recopilación pueden ser, según Cano e Imbernón (2003):

- Reflexión y mejora en la evaluación.
- Multiplicidad de factores para valorar la calidad del docente.
- Reflexión en la tarea docente y cambio.
- Innovación sobre la mejora en la educación universitaria.

En el ámbito universitario, se suele ver este tipo de portafolios como una herramienta al alcance del profesor universitario para que este vuelque sus experiencias, reflexione sobre su labor frente a los grupos que enseña, le permita comparar lo que está haciendo frente al grupo con los objetivos que quiere alcanzar y, además, transformar la enseñanza (Sobrino Morrás, Pérez Sancho y Naval Durán, 2009)

Se suele asociar el portafolios con diferentes carreras como ingeniería, arquitectura o artes plásticas como una forma de muestra de trabajos. Según Little y Perclová (2003), el Porfolio Europeo de Lenguas (PEL) contiene elementos distintivos. Uno de ellos, según los autores, hace referencia a los principios que fueron aprobados por el Consejo de Europa (2003) y que marcan tres componentes del portafolios. El primero es la sección llamada *pasaporte de lenguas* donde se pueden apreciar las habilidades que posee el individuo en términos de capacidades. Estas habilidades son comprender, hablar y escribir. Dentro de “comprender” tenemos la comprensión auditiva y comprensión lectora. Bajo la destreza “hablar” tenemos la interacción oral y la expresión oral. En cuanto a la escritura, los niveles se basan en el marco de referencia europeo. Estos son esenciales en el PEL porque

son los descriptores que los alumnos utilizan para evaluarse en la biografía lingüística. Es importante añadir que se puede saber quién ha evaluado las destrezas y en qué momento, así como las pautas de evaluación. Para un estudiante adulto esto es importante porque si desea mudarse a otro país de la comunidad europea y decide continuar con el estudio de la lengua, hay rúbricas que son estándares y se pueden seguir perfectamente en otro país.

El segundo elemento es la *biografía lingüística*. Según los autores esta sección es el eje del portafolios porque es la parte del portafolios donde los estudiantes reflexionan y evalúan su respectivo progreso en el aprendizaje de la lengua. También se encuentra información sobre la experiencia del estudiante con la lengua dentro y fuera de la clase.

El tercer componente es el llamado *dossier* que se utiliza para archivar información o vivencias mencionadas tanto en la sección *pasaporte* como en *biografía lingüística*. En cuanto a las funciones, Little y Perclová (2003), destacan dos: la informativa y la pedagógica. La función informativa que tiene el portafolios europeo está garantizada por la descripción de las vivencias y experiencia cultural del titular del portafolios. Esta función está amparada en primer lugar por el objetivo del Consejo de Europa de facilitar la movilidad individual y, en segundo lugar, de utilizar mecanismos reconocibles internacionalmente como los descriptores de MCERL. En cuanto a la función pedagógica, la idea del portafolios es invitar a los estudiantes a una mayor apertura en cuanto a la evaluación personal o autoevaluación y poder fundamentar las decisiones que toman en su aprendizaje. Esto está ligado a otro de los intereses del Consejo de Europa que es el de propiciar la autonomía de los aprendientes para una educación para toda la vida.

En cuanto al portafolios en el aprendizaje de lenguas es definido como:

(...) la colección de los trabajos escritos de un estudiante en la que se muestran claramente el esfuerzo, el progreso y los logros que se han claramente obtenido en ciertas áreas específicas. Esta colección debe incluir la intervención del estudiante en la selección del contenido de los textos, los criterios para su selección, los criterios para juzgar los logros y la evidencia de auto-reflexión por parte del estudiante. (Arter y Spandel, 1992: 36)

En esta definición es importante resaltar el aspecto evaluativo del portafolios y también el hecho de que el aprendiente es parte activa de esta tarea ya que necesita coleccionar los trabajos que ha de presentar, reflexionar sobre los mismos y autoevaluarse. Es fundamental destacar que en estos últimos años ha surgido un interés mayor al que tenía hace más de dos décadas. Coincidimos con García Doval (2005) en la apreciación de que

el uso del portafolios como herramienta educativa ha sido asociado a contextos de habla inglesa, sobre todo en los Estados Unidos. Se ha de clarificar, sin embargo, que en los últimos años se han evidenciado en Europa más publicaciones con respecto al portafolios y esto es coincidente con los aspectos señalados en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2004).

Si bien el Consejo de Europa (2001) tiene metas como el respeto de los derechos humanos y objetivos de índole democrática, es conocido también por la promoción del diálogo y el entendimiento entre las culturas. A partir de esto se observa la colaboración de esta organización, conformada por 47 estados miembros y ubicada en Estrasburgo, con el aprendizaje de lenguas, evidenciado oportunamente en los escritos de John Trim (2006).

En el año 2002 se lleva a cabo en Turín el Tercer Seminario del Portafolios Europeo de las Lenguas³⁰ donde se reúnen por dos días miembros del ministerio de educación europeo y oficiales del Consejo de Europa. Aquí se evidencian los esfuerzos del Consejo de Europa para oficializar el Portafolios Europeo de las Lenguas. Pues se pidió a 48 estados que participaran en el proyecto que nombraran a nivel nacional a una persona que respondiera por el proyecto en cada país. Hasta ahora, de 48 estados hay 30 países que han respondido. La persona a cargo de la división de política de lenguas dentro del Consejo de Europa advierte que solo los países que participen en el proyecto del portafolios podrán utilizar el logo del Consejo de Europa y la respectiva denominación de *Portafolios Europeo de las Lenguas*. También se enfatiza el hecho de que el éxito de la experiencia está íntimamente vinculado con la relación que se cultive entre los ministerios de educación de los países miembros que conforman el Consejo de Europa.

Por otro lado, se habla sobre los aspectos positivos de la experiencia del portafolios en países como Italia, Irlanda, Finlandia, Suiza y Hungría. También quedan sentadas las bases para que, a partir de esta experiencia, se avance en el diseño, validación, implementación y diseminación como así también en la preparación de los profesores que estarían a cargo de esta experiencia. En esta misma reunión se habla sobre la importancia de la validez que el Portafolios Europeo de las Lenguas ha de tener para que sea aprobado por el Consejo de Europa. Se debaten seis pasos que necesitan cumplimentarse para la total aprobación. Por ejemplo, en la guía número dos se describen brevemente las convenciones que los que desarrollen el portafolios tendrán en cuenta como, por ejemplo, el tipo de tipografía que se utiliza para la presentación oficial, la descripción de la rúbrica que se

³⁰<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/ReportTurin_EN.pdf> [Consulta: 1 de marzo del 2013].

utiliza o que todo este material tiene que estar en inglés o en francés para evitar demoras en su aprobación.

En la guía número tres se afirma que, de acuerdo con las reglas acordadas para la acreditación de los modelos del Portafolios Europeo de las Lenguas, se requiere “una carta que necesita estar acompañada del modelo de Portafolios propuesto”, donde se describe con precisión cómo será utilizado y también la audiencia. En este plenario se exponen algunas experiencias piloto, como la presentada por Rosalía Ferrero, que adaptó un portafolios desarrollado en Francia al contexto italiano. Ella cuenta que le tomó dos años desde el lanzamiento de su modelo hasta la aprobación del mismo; además, explica que fue utilizado en 48 clases en el año 2000 y en 43 en el 2002. Se enseñaron el español, inglés, francés y alemán. Rosalía Ferrero cierra su plenario mencionando los aspectos positivos de esta experiencia como el compromiso emocional, el aumento de la motivación, o el desarrollo de habilidades de reflexión y autoevaluación de los aprendientes. Como una falencia dentro del proyecto señala la falta de tiempo.

Tres años más tarde, y a partir de una cumbre de líderes del Consejo de Europa en el año 2005, se evidencia aún más el compromiso de los líderes europeos de promover valores educativos culturales y entendimiento y diálogo intercultural. Esto se ve reflejado en las actividades que se llevan a cabo actualmente en la división de política lingüística³¹. Se puede observar la división de política lingüística tiene como metas promover:

(...) el plurilingüismo: todos tienen el derecho de desarrollar un nivel en la habilidad comunicativa en un número de leguas a lo largo del tiempo y en relación con las necesidades.

La diversidad lingüística: Europa es multilingüe y todas sus lenguas gozan de la igualdad en cuanto al valor de ser modos de comunicación y expresión de identidad, el derecho de usar y aprender una lengua o lenguas está protegido en las Convenciones del Consejo de Europa.

Entendimiento mutuo: La oportunidad de aprender otras lenguas es una condición esencial para la comunicación intercultural y la aceptación de las diferencias culturales.

Ciudadanía democrática: La participación en los procesos democráticos y sociales en sociedades multilingües está facilitado por la competencia plurilingüe de los individuos.

Cohesión Social: Igualdad de oportunidades para el desarrollo personal, la educación, empleo, movilidad, acceso a la información y el enriquecimiento cultural depende del acceso al aprendizaje de lenguas a través de la vida³².

³¹<<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>> [Consulta: 8 de marzo de 2013].

³²Traducción nuestra tomada de la página web del Consejo de Europa: <www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_en.asp>[Consulta: 8 de marzo de 2013].

Según la página de internet del Consejo de Europa en la sección de Portafolios³³, se puede evidenciar que la División de Política Lingüística del Consejo de Europa en su afán de promover el desarrollo de la autonomía de los aprendientes, desarrollar el plurilingüismo e incrementar el entendimiento mutuo a través del diálogo intercultural ha desarrollado el Portafolios Europeo de las Lenguas para que sea tenido en cuenta como una guía en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las diferentes lenguas en los diferentes países. A partir de esto, se han generado discusiones sobre la adaptabilidad del portafolios en cada contexto, la importancia de los diferentes ministerios en cada país como así también la relación entre las partes interesadas en diferentes niveles como los padres, alumnos, director de los establecimientos tal como plantea (Little, 2007). Se cree conveniente tener en cuenta en este punto que en la actualidad existe una guía para la preparación de profesores a nivel europeo llamada *Marco Europeo para la Formación del Docente de AICLE*³⁴ (2009) que fue validada por el Consejo de Europa. En ella se alienta a los profesores al uso del Portafolios para la medición y evaluación de los aprendientes.

6. La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza universitaria

La enseñanza de lenguas a través de contenidos se ha convertido en la última década en una metodología ampliamente usada en el ambiente universitario en todo el mundo para la enseñanza y promoción del idioma inglés como segunda lengua y como lengua extranjera (Crandall y Kauffman, 2003; Suárez, 2005; Dalton-Puffer, 2007; Dafouz y Núñez, 2009; Smit y Dafouz, 2012; Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2013; Barbero y González, 2014; Breeze, 2014; Rumlich, 2014; Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014) (*Marco de Referencia para la calidad en la enseñanza de lenguas en el nivel universitario en LANQUA*³⁵). La metodología está asociada al enfoque basado en tareas porque es justamente a través de diferentes actividades contextualizadas como se integran lengua y contenidos; así se aprecia en los diferentes estudios llevados a cabo en universidades estadounidenses y españolas en el área de escritura (Ruiz Funes, 2014; Byrnes, 2014; Manchón, 2014).

³³ <www.coe.int/t/dg4/education/elp/> [Consulta: 9 de marzo del 2013].

³⁴ Traducción nuestra del artículo en inglés: “European Framework for CLIL Teacher Education” en <<http://clilcd.ecml.at/EuropeanFrameworkforCLILTeacherEducation/tabid/2254/language/en-GB/Default.aspx>> [Consulta: 3 de marzo del 2013].

³⁵ LANQUA o “Language Network for Quality Assurance” es un programa de tres años financiado por el programa Erasmus en Europa y tiene como objetivo principal mejorar la calidad de la experiencia educativa para los estudiantes universitarios.

Lo anterior se debe a diferentes razones. Una de ellas es la característica que tiene el idioma inglés de ser la lengua internacional en la lectura de textos, no solo en los Estados Unidos sino también en países hablantes de diferentes lenguas, donde se utiliza para relacionar diferentes ciencias. Un ejemplo de esto es el llamado a convocatoria de artículos o trabajos, como se denomina en inglés, *call for papers*, en universidades españolas o de Latinoamérica donde la presentación del material se hace solamente en inglés. Otra de las razones está relacionada con la población universitaria en los Estados Unidos y Canadá donde hay estudiantes de diferentes lenguas y donde para alcanzar el nivel aceptable para poder cursar una carrera las universidades ofrecen cursos de instrucción sobre inglés como segunda lengua basados en diferentes contenidos. En Europa, “el inglés es el medio de instrucción en la L2 y se prevé que su importancia crezca a consecuencia del Proceso de Bolonia, la creación de la Europa de los 25, y el creciente posicionamiento global institucional” (Suárez, 2005: 1). Se estima que la situación va cambiando lentamente pues se ha observado en los últimos años un crecimiento en los cursos de lenguas basados en contenidos en el sistema universitario, sobre todo en cursos de economía, ingeniería, medicina, humanidades y educación entre otros (Ramos García, 2014).

La necesidad de aprender o mejorar las destrezas del inglés para cumplir objetivos de índole ocupacional o de estudios por medio de la utilización de esta metodología ha encontrado un cierto paralelismo en el mundo universitario donde justamente, la internacionalidad en todo el sentido de la palabra caracteriza los diferentes ambientes educativos en los Estados Unidos. Por ejemplo, debido al interés de los estudiantes en el aprendizaje de las lenguas para cumplir objetivos de largo plazo, en diferentes países del mundo se utiliza la metodología de la enseñanza de lenguas a través de contenidos en la enseñanza de francés, chino, japonés, español, inglés, alemán, italiano; en el Instituto Monterey donde se viene haciendo desde los ochenta (Shaw, 1997). Existen diferentes formatos para la enseñanza de lenguas a través de esta metodología pues esto estará sujeto a las características de los diferentes programas universitarios como así también los recursos (Shaw, 1989, 1997; Crandall y Kauffman, 2002; Brinton, Snow y Wesche, 2003). Es importante destacar asimismo que, ante la desaparición de programas de lenguas a causa de los diferentes recortes en educación tanto en los Estados Unidos³⁶ como en el mundo (Garmendia y Peris y Neus Sans, 2011), el AICLE se presenta como una alternativa viable a la hora de competir con la oferta de cursos ofrecidos en el mercado educativo. Por

³⁶Datos revelados por la universidad estatal de Nueva York en Albany. Las noticias pueden leerse en la página de internet en línea llamada Higher Ed, escrita por Scott Jaschik el 4 de octubre del 2010: <<http://www.insidehighered.com/news/2010/10/04/albany>> [Consulta: 21 de marzo del 2012].

ejemplo, durante el verano estadounidense y europeo existen diversos cursos de español en diferentes universidades. La universidad de Middlebury en Vermont ofrece cursos intensivos de español en el área de la bahía californiana. Al mismo tiempo se ofrecen cursos de español en el Instituto Middlebury en Monterey también de carácter intensivo. Estos cursos se diferencian porque en el Instituto Middlebury los cursos de español dedican parte de su tiempo en el horario diario a la enseñanza del español como lengua extranjera a través de contenidos. Esto se hace no solo en la enseñanza del español como LE sino también en los demás cursos que se ofrecen durante los veranos en japonés, ruso, chino, árabe, francés e inglés según la página de Internet de la institución³⁷.

En Europa, la metodología basada en contenidos ha cobrado interés en todo el continente y lo novedoso de esto es que forma parte de una política socio-educativa. El Centro Europeo de Lenguas Modernas o CELM que forma parte del Consejo de Europa fue fundado en Austria en el año 1995 y funciona como un organismo de gobierno encargado de mediar entre las políticas relacionadas con las lenguas y la implementación de estas políticas en los diferentes centros de enseñanza. Este organismo que tiene 34 estados miembros³⁸, presentó una publicación llamada *The European Framework for CLIL Teacher Education (Marco Europeo para el Desarrollo Profesional del AICLE)*, donde se detallan los objetivos a tener en cuenta por parte de los docentes en cuanto a su responsabilidad, que va desde la figura del discente, la integración del currículo, la integración misma del contenido a enseñar y la lengua, el desarrollo profesional, y la futura preparación del docente para enfrentarse con los desafíos en esta actividad. Es importante destacar que en este documento aparece un apartado donde se explican los términos más allegados al AICLE³⁹. Uno de los términos que es conveniente destacar, dado el objetivo de la presente investigación, es la autonomía del estudiante que aparece como un término preferencial. También, dentro de la sección de las competencias del docente⁴⁰, se enfatiza el hecho de la responsabilidad del instructor para desarrollar en los estudiantes la habilidad de automotivarse⁴¹ así como la capacidad de reflexionar y de ser más autónomo. Estos esfuerzos hacia una educación que contemple la diversidad de lenguas, la tolerancia y el reconocimiento de otras culturas se ven plasmados en el plan de fomento del

³⁷ <<http://www.miiis.edu/academics/language/summer>> [Consulta: 12 de junio del 2011].

³⁸ Albania, Andorra, Armenia, Austria, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Chipre, República Checa, Estonia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Latvia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Montenegro, Holanda, Noruega, Polonia, Rumania, República Eslovaca, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, Macedonia y Reino Unido.

³⁹ Para extenderse sobre este punto, ver página 11 de la mencionada publicación.

⁴⁰ Para extenderse sobre este punto, ver página 16 de la mencionada publicación.

⁴¹ Para extenderse sobre este punto, ver página 20 de la mencionada publicación.

plurilingüismo. Ejemplo de ello es la política educativa para la sociedad andaluza según la versión abreviada del programa “Plurilingüismo y Profesorado” de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía⁴². Se puede advertir en este documento también la importancia de la adopción de AICLE, y cómo la motivación y la autonomía del estudiante juegan un rol de gran importancia. Según Madrid Manrique y Madrid Fernández (2014), este plan de plurilingüismo andaluz ha mostrado en los últimos años diversas tareas tendentes a la formación del profesorado como, por ejemplo, estancias en el extranjero, cursos intensivos para profesores de lenguas y de áreas no lingüísticas, actividades de formación a distancia, etcétera.

Muchas instituciones, como las arriba mencionadas, eligen la metodología AICLE por considerarla motivadora y conducente a una mayor autonomía de los estudiantes tal como aparece en el plan *Cobbalt project*⁴³ de la Universidad de Minnesota o en Europa, en las clases de AICLE dictadas a nivel universitario en la Universidad de Deusto según su página de Internet⁴⁴ así como también en varias universidades españolas según el catálogo de instituciones bilingües de Ramos García (2014). Si bien muchos expertos están de acuerdo con las características mencionadas, hay escasos trabajos académicos en motivación y autonomía del estudiante en un contexto donde se integre el español con los contenidos. Sobre lo que sí hay más investigación es sobre los modelos principales en que se plasma la presencia del modelo AICLE en la enseñanza universitaria.

7. Modelos de *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* (AICLE) en los estudios universitarios

En principio se identifican tres grandes modelos sobre cómo se integran la lengua y el contenido en el terreno universitario. Estos son: los cursos temáticos o por temas, los *Sheltered* y, por último, los cursos “adjuntos” (Brinton, Snow y Wesche, 2003). A continuación se exponen sintéticamente algunas de las características principales de cada uno de estos tres tipos.

⁴²<<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Seccion/Profesorado/Profesorado>> [Consulta: 12 de marzo del 2012].

⁴³<<http://www.carla.umn.edu/cobalt/CBI.html>> [Consulta: 21 de marzo del 2012].

⁴⁴<http://www.euroculture.deusto.es/servlet/Satellite/Page/1295863644770/_ingl/%231294757677137%231295863644770/UniversidadDeusto/Page/PaginaCollTemplate> [Consulta: el 14 de abril 2012].

7.1. El modelo de instrucción de lenguas por temas

En este modelo las clases están planificadas por temas. El contenido presentado por el instructor es utilizado para el análisis de lengua y la práctica. Por ejemplo, si se tiene un curso de ocho semanas enmarcado en este modelo, el currículo de la clase puede constar de varios temas a tratar y estos temas pueden estar relacionados o no. En otras ocasiones pueden estar organizados por un tema principal como por ejemplo “Negocios” y dentro de “Negocios” puede haber temas relacionados entre sí, como por ejemplo, “privatización”, “mercadeo”, “negocios verdes”, etc. La diferencia que resalta Brinton es que el instructor puede generar temas para la práctica y/o enseñanza mientras que cuando se utiliza un libro de texto, en su mayoría los temas están determinados por este restando así autonomía al profesor para generar otras posibilidades.

7.2. El modelo de instrucción sheltered

Según este modelo, los estudiantes toman clases de lengua extranjera pero han sido separados del grupo principal y las clases son dictadas por un profesor universitario que habla la lengua meta de los discentes. Los estudiantes reciben instrucción diferenciada para poder alcanzar un cierto nivel que esté acorde con el nivel pretendido por el establecimiento educativo. Se utiliza mucho este modelo en algunas universidades, así como también en establecimientos educativos de enseñanza elemental, media y secundaria. En el ámbito universitario se puede observar a los alumnos de inglés y francés de nivel intermedio tomando clases *sheltered* en psicología. También se han registrado experiencias de enseñanza del inglés como lengua extranjera en Beijing.

En los Estados Unidos hay estados como Carolina del Norte o California que tienen programas estatales donde los estudiantes de diversas lenguas (como es el caso del español) son ambientados o “protegidos”. Esta protección o “refugio” es supuestamente del grupo que recibe la instrucción en inglés del país, de ahí el nombre *sheltered*. La idea es que estos estudiantes de diferentes culturas gradualmente vayan insertándose en el grupo de la comunidad de habla que en este caso es el inglés.

7.3. *El modelo del “adjunto”*

Lo que este modelo propone es que el estudiante tome dos cursos que estén íntimamente conectados. En uno de los cursos, la clase es impartida por un profesor que es el experto en el área de contenido y, luego, los mismos estudiantes asisten a otra clase de lengua donde se usa el contenido para trabajar las diferentes áreas para la práctica de lengua extranjera. Enmarcarse en este tipo de modelo requiere un alto grado de coordinación de objetivos entre ambas partes⁴⁵.

Teniendo en cuenta estos modelos presentados es importante destacar que hay varios autores que tratan de definir la instrucción basada en contenidos según los diferentes campos de trabajo que se quieran estudiar y los recursos que estén disponibles en el campo de acción donde se desee llevar a cabo la metodología. Por ejemplo, si en el ámbito educativo se ve la necesidad de invitar a un experto de otro país para que dicte un curso sobre política de defensa del Mercosur latinoamericano, probablemente el modelo en el que se podrían impartir las clases es el del adjunto. En este caso, suponiendo a los estudiantes un nivel de español intermedio alto, el profesor invitado presenta su tema y luego, por la tarde, la misma clase practica vocabulario, estructuras y/o debates con el profesor de lengua. Esta situación ideal depende de los recursos disponibles, los cuales varían de un establecimiento educativo a otro.

En estos cursos, el estudio de la lengua y la gramática están supeditados a los diferentes temas que se presentan. La tabla 1 también permite proyectar de dónde se pueden desprender las diferentes variantes. Por ejemplo, Shaw (1997), en su investigación llevada a cabo en el Instituto de Estudios Internacionales Monterey, ha identificado modelos diferentes que se desprenden de los recursos utilizados actualmente en la institución. Estos modelos identificados por Shaw son los siguientes:

Tipo 1: *Modelo del contenido directo*. El profesor facilita la clase en su lengua nativa (tipo 1A) o su segunda lengua (tipo 1B). El material utilizado, las discusiones y la ejercitación son impartidos en la segunda lengua para la audiencia de estudiantes cuya L1 es el inglés.

Tipo 2: *Modelo de contenido en equipo*. En este caso, hay dos instructores en la clase. Uno de ellos es especialista en el contenido y el otro en la enseñanza de la lengua. El

⁴⁵ En el Instituto Middlebury en Monterey los estudiantes han tomado clases impartidas por un profesor invitado japonés sobre seguridad y gobernabilidad. El curso es dictado en japonés y luego se trabaja el contenido con el profesor adjunto.

contenido es impartido en la L2. La importancia de este modelo radica en el hecho de que ambos instructores planifican juntos para poder maximizar las oportunidades en el desarrollo lingüístico. Este es el típico modelo de enseñanza en equipo.

Tipo 3: *Modelo de contenido subsidiario*. En este modelo la mayor parte del contenido se dicta en inglés y luego se forman grupos de trabajo. Los instructores de lengua trabajan el aspecto lingüístico en sus lenguas respectivas con el material de la lengua a enseñar.

Tipo 4: *Modelo de contenido suplementario*. En este modelo, un especialista en la disciplina enseña el contenido. El mismo contenido de forma paralela es impartido por un especialista en la enseñanza de lenguas que tiene un amplio conocimiento del tema tratado por el especialista en inglés. Se destacan en este modelo dos elementos: el primero es la presencia de ambos instructores en la clase, y el segundo es que el instructor que dicta el curso en español tiene un amplio conocimiento de cómo funciona la lengua enseñada y viceversa.

Tipo 5: *Modelo del adjunto*. El contenido es presentado a los estudiantes en la lengua extranjera; estos toman otra clase para trabajar en las cuatro habilidades de la lengua utilizando el contenido provisto en donde asisten para la práctica. Shaw clarifica que en su investigación, la lengua estudiada era el inglés como L2 y estaba restringida a estudiantes extranjeros que venían a Estados Unidos a estudiar diferentes maestrías.

El siguiente cuadro muestra los diferentes cursos que se dictaban en el Instituto de Estudios Internacionales Monterey y el tipo utilizado en el estudio de Shaw (1997: 265).

Curso	Nombre	Tipo o modelo	Lengua
Estudios latinoamericanos	Movimientos sociales en Latinoamérica	1B	Español
Estudios de Europa Occidental	La política comparada en Europa occidental (Énfasis: España)	3	Español
Estudios de Europa occidental	La política comparada en Europa occidental (Énfasis: Alemania)	3	Alemán
Estudios de Europa occidental	La política comparada en Europa occidental (Énfasis: Francia)	3	Francés
Estudios de Europa occidental	La política comparada en Europa occidental	3	Inglés
Estudios asiáticos	El desarrollo económico en la ciudadanía en la República China	4	Chino Inglés
Estudios francófonos	África francófona	2	Inglés, Francés
Estudios del cercano Oriente	La política del cercano oriente	3	Árabe Inglés

Pablo Marcelo Oliva Parera

Estudios latinoamericanos	La redemocratización del Cono Sur	1B	Español
Estudios asiáticos	La mujer en desarrollo: China	4	Chino Inglés
Estudios de Europa occidental	La política y cultura italiana	2	Italiano
Estudios asiáticos	La internalización de Japón	1A	Japonés
Estudios del Cercano Oriente	La política del Cercano Oriente	3	Árabe Inglés

Tabla 2: Muestra de clases AICLE en el Instituto Monterey en 1989⁴⁶.

Los modelos presentados están basados en los recursos de época y los intereses de los estudiantes. “Los recursos en la actualidad son diferentes por lo que es posible encontrarse con modelos diferentes”⁴⁷. Recientemente algunos de estos modelos han cambiado porque los recursos en la universidad han cambiado. Se considera además importante agregar otro modelo que no figura en la investigación de Shaw (1997) pero se utiliza en la actualidad que es el llamado “el modelo de la individualización”.

8. El tratamiento del contenido: la individualización

En una clase de español como lengua extranjera que adopta la metodología basada en contenidos, una de las formas de integrar los intereses y gustos de los estudiantes con contenido que sea motivador y desafiante es por medio de lo que se denomina “la individualización”. Si bien el término individualización ha sido utilizado en diferentes estudios para describir distintos temas (Baldacci, 2005), se lo relaciona aquí con “lo propio del individuo, su propio aporte”. En otras palabras, es el estudiante el encargado de seleccionar y trabajar el tema de su interés. En el ámbito educativo, y desde la perspectiva facilitadora del docente, esto podría relacionarse con la necesidad de capitalizar el conocimiento que los estudiantes poseen y de incrementar sus estudios universitarios. Esta capitalización es fomentada por la forma en la que la clase se estructura. Es importante clarificar que la clase que adopta la “individualización” se diferencia del modelo temático (donde el sílabo está dividido en diferentes temas como, por ejemplo, las relaciones personales, el medio ambiente, etc.) porque en este tipo de instrucción se tienen en cuenta

⁴⁶ Traducción propia.

⁴⁷ Debemos esta idea al comentario del profesor Peter Shaw quien durante una conversación sobre este tema en el año 2010, afirmó “los recursos en la actualidad son diferentes, por lo que es posible encontrarse con modelos diferentes”.

los intereses de los aprendientes, permitiéndoles explorar diferentes temas que son propuestos por ellos mismos según sus preferencias académicas o personales.

En cuanto a la gramática, esta será dictada por “el contenido” a estudiar. El andamiaje gramatical estuvo determinado por el contenido estudiado y por la necesidad que presentaron los aprendientes a la hora de enfrentarse con el contenido. En otras palabras, “no se niega la importancia de la gramática, sino que cambia el enfoque a uno donde la gramática se considera el mecanismo a través del cual podemos comunicar lo que queremos decir y podemos comprender lo que otros dicen, ya sea en la lengua hablada o escrita.” (Schwartz, 2003: 556). De este modo, se puede observar un rol más activo de la gramática ya que esta está supeditada a las dificultades que surjan del material que se estudia o las preguntas que tienen los estudiantes durante la clase.

En una clase de español que sigue este enfoque se le da el mismo peso al contenido que a la lengua. La diferencia innovadora se ubica en que esta vez los contenidos son propuestos por los estudiantes mismos que tienen la posibilidad de investigar temas acordes con su campo de estudio e interés. Para lograr ese objetivo tienen oportunidades de reflexionar y tomar decisiones a lo largo del proceso. Ellos analizan sus trabajos y los trabajos de sus compañeros, dialogan y discuten sobre lo que descubren. Esa confianza o libre albedrío que el facilitador deposita en los estudiantes, y en particular en su autonomía, es la que caracteriza la “individualización” (Brookes y Grundy, 1988).

El docente adapta la metodología y los materiales para el estudiante identificando aspectos para reforzar, mejorar o resaltar positivamente. El rol de profesor es principalmente de facilitador y negociador ya que existe un constante proceso de negociación con los aprendientes. Esto va desde el sílabo del curso, hasta la libertad de incluir y adaptar la investigación que el aprendiente realiza sobre la marcha. Por último, hallamos la oportunidad de reflexionar sobre las estrategias que utilizamos en la enseñanza por medio de la retroalimentación que reciben en el proceso.

9. El diseño de los contenidos: el modelo de las seis Tes⁴⁸

Este diseño que ha sido presentado por Grabbe y Stoller (1997) tiene en cuenta diferentes partes interesadas en la integración de lengua y contenidos. Estas son: las necesidades y metas de los aprendientes, los objetivos del establecimiento académico

⁴⁸Traducción propia.

donde se lleve a cabo la integración y los recursos con los que cuenta la universidad o contexto educativo. Se considera también el cuerpo docente, es decir, si hay profesores que son expertos en la enseñanza de lenguas o contenidos y viceversa. Por último, las expectativas del contexto educativo donde se lleva a cabo la integración. Una vez que se conocen todas estas cuestiones, se puede utilizar como guía el modelo de las seis Tes que consisten en: la temática (*themes*), los textos (*texts*), los tópicos (*topics*), los hilos conductores (*thread*), las actividades (*tasks*) y las transiciones (*transitions*).

La temática (*themes*): son los ejes temáticos principales que se seleccionan teniendo en cuenta lo anterior como, por ejemplo, las necesidades de los aprendientes, el interés del instructor, etc. Generalmente, en un semestre se puede planificar más de uno.

Los textos (*texts*): estos pueden ser escritos u orales. Los mismos son seleccionados teniendo en cuenta la relevancia, longitud, nivel de los aprendientes. Grabbe y Stoller (1997) hacen mención de cuatro tipos a saber: los textos con contenidos recolectados por el instructor (*Instructor compiled content sources*) que pueden ser gráficos, software, vídeos, textos y *realia*). Los recursos generados por el instructor (*Instructor generated content sources*) como por ejemplo las charlas, lo que el instructor pone en las carteleras, hojas de trabajos que el instructor diseña y reparte a sus alumnos. Los recursos generados a partir de las actividades (*task generated content sources*) como por ejemplo: las soluciones a una actividad hecha por los alumnos, un proyecto hecho por ellos, una búsqueda en biblioteca, etc. Por último, los recursos de contenido externo (*external content sources*) como, por ejemplo, cuando viene alguien a dar una charla a la clase o se hace una salida cultural, etcétera.

Tópicos (*topics*): los tópicos serían, según Grabbe y Stoller (1997), temas que se desprenden de la temática o (*themes*). Es decir, si la temática, por ejemplo, es medioambiente, los tópicos que se pueden desprender de ella son el ciclo del agua, la tala de bosques, etcétera.

Los hilos conductores (*threads*): Son conceptos abstractos que actúan de conectores entre los tópicos y son los encargados de relacionar a nivel “tópico” los temas. Su uso es importante, pues permiten al instructor reciclar información, hacer ajustes a la tarea de las estrategias de aprendizaje, a la vez que apuntan hacia un currículum más cohesionado.

Las actividades (*tasks*) son aquellas que se diseñarán para trabajar los contenidos del curso o los textos que han sido seleccionados. Se encuentran bajo esta categoría el andamiaje o *scaffolding*.

Las transiciones (*transitions*) son las encargadas de mantener la coherencia entre

los textos y las actividades. Los autores que venimos citando las dividen en dos: las transiciones a nivel tópico (*topical transitions*) como, por ejemplo, se empieza con un tema que es el de la tala de bosques, luego se hace una transición hacia la tala de árboles en el vecindario donde viven los alumnos y luego que los alumnos consumen productos de esas talas. El otro tipo es el de las transiciones de actividades (*Task transitions*) donde los alumnos interpretan un mapa conceptual, luego diseñan uno ellos mismos usando un software y, por fin, lo presentan a la clase.

Para concluir, es importante mencionar que existen diferentes esfuerzos para aunar criterios en referencia al diseño curricular a la hora de integrar la enseñanza de la lengua y el contenido en diferentes contextos educativos. La individualización de diferentes temas en una clase de español que adopta la metodología AICLE tiene el propósito de encaminarse hacia esa dirección que es la de aportar soluciones a la temática relacionada con el desarrollo curricular, sobre todo si se quiere motivar a los estudiantes.

CAPÍTULO 2

LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS APRENDICES EN LOS MODELOS DE CURRÍCULUM INTEGRADO

1. La motivación en el ser humano: principales teorías explicativas

De entre todas las variables afectivas que predominan en el campo educativo, la motivación es la que está más relacionada con nuestro quehacer diario en el aula de L2. Sin embargo, al respecto, ha habido diferentes opiniones vertidas por diferentes escuelas a través del tiempo. En cada escuela, nos encontramos con perspectivas que nos ofrecen un panorama, a veces contradictorio, para lograr entender este multifacético constructo. Una de las razones que motiva esta diferencia de opiniones está dada por el hecho de que simplemente no podemos estudiar la motivación a través de la mera observación o por estudio de imágenes internas del cerebro sino que creamos situaciones en un laboratorio o en un aula para estudiar las conductas o reacciones y de esta manera lograr entenderla. A pesar de todas estas contradicciones, es importante remarcar que las teorías tienen en común el objetivo que consiste en explicar por qué los seres humanos nos comportamos y pensamos tal como lo hacemos. A continuación presentaremos las teorías más representativas en el ámbito educativo propuestas siguiendo para ello lo expuesto por Madrid (1999).

1.1. La teoría del psicoanálisis

Esta teoría está basada en el concepto freudiano de conflicto casi permanente entre el instinto humano presente en todos nosotros, las reglas impuestas por la sociedad y los ideales interiorizados. Esta teoría, que tiene como referente primario a Freud, posee un doble origen: la homeostasis y el hedonismo. La homeostasis representa el equilibrio interno en un organismo mientras que el hedonismo apunta a la búsqueda de placer. Según esta teoría el sujeto que se encuentra satisfecho cesará en su búsqueda debido a que se encuentra equilibrado. En palabras de Madrid (1999), los estudios basados en esta teoría han sido importantes por las hipótesis que han presentado y que todavía siguen en proceso de comprobación.

1.2. La teoría de los impulsos

Esta teoría puede explicarse como el comportamiento o impulso generado por una carencia o una necesidad. A partir de esta necesidad, estos impulsos –que se han aprendido anteriormente– se liberan ante determinados incentivos. Según Madrid (1999, citando a Weiner, 1989) algunos aspectos para destacar de esta teoría son los siguientes:

- La ansiedad. Es un tipo de conducta que se maximiza en un contexto de aprendizaje cuando el sujeto está ante una labor que puede realizar en un nivel de dificultad acorde a sus habilidades. Sin embargo, en actividades más complicadas hay una tendencia a que la ansiedad decaiga. La ansiedad ha sido relacionada a través del tiempo con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ejemplo, para Dörnyei (1994) la ansiedad es un componente afectivo que forma parte del autoconcepto mientras para Baker (1988, 1992; citado por Madrid, 1999) la ansiedad constituye parte del componente afectivo de las actitudes y se la considera como un aspecto de orden personal y subjetivo como, por ejemplo, la ansiedad resultante de tener que hablar la L2 en público.
- El conflicto. Surge por la distancia relacionada con el objetivo perseguido, en consecuencia, habrá un cambio en el potencial de la motivación.
- La frustración. Surge al no alcanzar los objetivos.

- Principio de facilitación social. Son elementos que tienen el efecto de aumentar o disminuir el nivel de éxito de las tareas. Estos elementos son otros sujetos. Un ejemplo de esto puede ser el aplaudir después de una actividad.

Los estudios realizados sobre los impulsos han explicado exitosamente las diferentes conductas de los animales con ciertas necesidades básicas a través de un punto de vista mecánico.

1.3. La teoría del logro

Esta teoría está basada en resaltar las experiencias de socialización de los estudiantes como así también los esfuerzos para alcanzar un buen rendimiento. En los trabajos relacionados con la teoría del logro se distingue la labor de varios estudiosos como Atkinson (1964), Murray (1938), Nicholls (1984) y Stipek (1984; citados por Madrid, 1999). En esta teoría se le atribuye importancia a los factores del medioambiente, las expectativas del éxito y el esfuerzo del aprendiente. Un estudiante que trabaja diligentemente para alcanzar ciertos objetivos de orden académico va a experimentar un comportamiento motivado hacia objetivos a cumplir a medida que va logrando estas metas. Por el contrario, si el aprendiente experimenta fracasos reincidentes, esto lo llevará a conductas de evitación. Otro de los aportes importantes de Murray (1938; citado por Madrid, 1999) fue la creación de un instrumento para evaluar los diferentes estados de necesidad que se llamó *Thematic Apperception Test*, utilizado posteriormente por otros investigadores. Otro de los representantes de esta teoría es Atkinson (1964), para quien la conducta humana orientada hacia el logro es la resultante de tendencias de aproximación y evitación. También el autor explica que en todos los seres humanos hay dos necesidades: la necesidad de logro y la necesidad de evitar el fracaso, con diferentes incidencias y aceptando diferencias de conducta individuales.

1.4. Teoría del aprendizaje social

Esta teoría es una expansión del conductismo y tiene en cuenta factores de tipo cognitivo. En ella se postula la existencia de ambientes motivadores frente a otros no motivadores y el aprendizaje por parte del sujeto mediante imitación. Los teóricos más representativos son Rotter, Bandura, Walters y Mischel (citados en Madrid, 1999:15). Lo

que separa a Rotter (1954) de los demás autores es el hecho de que este último considera las teorías de valor de la expectativa. Es decir, la expectativa se convierte en un plato fuerte a la hora de conseguir un logro y el valor del mismo. Este aspecto llevado al aula de la L2 es importante porque en una clase AICLE, cuyos aprendientes tienen como expectativa aprender entre otras cosas vocabulario relacionado con sus intereses y necesidades, estarán más motivados si en la clase se tocan estos temas y se trabaja en el campo léxico relacionado con estas necesidades. Para los representantes de esta teoría la fuente de motivación son los pensamientos personales que van a tener trascendencia en la acción y, en segundo lugar, la definición de las metas que se quieren alcanzar.

1.5. Teoría de la atribución

Uno de los teóricos más renombrados en esta teoría es Weiner (1972, 1974, 1979, 1984; citado por Madrid, 1999: 18). Esta teoría intenta explicar la manera en la que piensa y siente el sujeto con respecto a sus éxitos o fracasos. Además, interpreta la motivación a través de tres dimensiones que son: lugar, constancia y responsabilidad. Por lugar, se entiende el atribuir la causa del comportamiento de una persona a algo inherente o externo a ella. La constancia se refiere a causas estables que no varían como por ejemplo la aptitud, o el esfuerzo, que sí pueden variar a través del tiempo y el contexto. La responsabilidad representa el grado de control que un sujeto tiene sobre un evento. Algunos ejemplos de causas internas presentadas por Madrid (1999) son por ejemplo: la inteligencia, la personalidad, el esfuerzo o la aptitud. Las causas de orden externo son: la suerte, el auxilio proporcionado por otras personas para resolver una situación y la dificultad objetiva de una actividad. Otros trabajos que han hecho aportes importantes son los de Heider (1958) y Rodicio (1999). El aporte de Heider consiste en postular que la conducta depende de factores internos y factores externos. He aquí algunos ejemplos (Heider, 1958; citado por Madrid, 1999: 18).

A) Los individuos muy motivados:

- Realizan actividades atribuyendo el logro de las mismas a una gran capacidad y a un gran esfuerzo.
- Persisten ante el fracaso porque lo atribuyen a la falta de esfuerzo, lo cual es modificable.
- Seleccionan actividades de dificultad intermedia ya que producen una retroalimentación más autoevaluativa.

- Desarrollan un esfuerzo relativamente grande, ya que creen que el resultado está determinado por el esfuerzo.

B) Individuos con poca motivación:

- Realizan pocas actividades ya que atribuyen el triunfo más a factores externos que a factores internos y no consideran el esfuerzo como un factor de causa.
- Abandonan las tareas ante el fracaso, ya que consideran que este está causado por la falta de capacidad, lo cual es incontrolable e invariable.
- Seleccionan actividades fáciles, porque tales actividades producen retroalimentación menos autoevaluativa.
- Desarrollan poco esfuerzo ya que no relacionan el resultado con el esfuerzo.

La importancia de esta teoría radica en las implicaciones que tiene en el aula. Por ejemplo, el rendimiento de los aprendientes se puede ver afectado a causa del éxito o fracaso en el pasado, ya que el resultado de esta ecuación afectará la expectativa. Según esta teoría, las causas estables afectan las expectativas futuras de las aprendientes de una mayor manera que las causas inestables. Es decir, el rendimiento de un aprendiente se verá más afectado por su éxito o fracaso ante la dificultad de realizar una tarea (causa estable) que por la suerte o el propio esfuerzo (inestable). Si consideramos que la atribución se centra en cuestiones internas como la personalidad, eso traerá aparejada variación en la autoestima. García Sánchez (1999, citada por Madrid, 1999) explica que existen individuos con altas necesidades de logro que se responsabilizan tanto de sus éxitos como de sus fracasos; en cambio, los individuos con bajas necesidades de logro, al considerarse indefensas ante la frustración, atribuirán esto a la carencia de habilidad. Es decir, el éxito es algo que ellos no pueden controlar y existe la necesidad de atribuir a factores externos como el tiempo, la suerte, etcétera.

1.6. Teoría humanista y teoría de los constructos personales

Esta teoría se desarrolló en la década del 60 y considera al sujeto tal como es, también tiene en cuenta el potencial de superación que existe en él. Los estudiosos de esta teoría consideran que todas las personas son proclives a expresar su potencial individual. Esta autorrealización puede ser facilitada o no a través de las interacciones con los otros. Un sujeto está motivado cuando todas sus necesidades han sido saciadas (Maslow 1943,1971; citado por Madrid, 1999). Para él, las necesidades básicas son saciadas primero como, por

ejemplo, supervivencia, seguridad, pertenencia, autoestima. Luego, necesitan saciarse las de nivel superior: logro, autorrealización, etcétera.

En la teoría del constructo personal que llega de la mano de Kelley (1963), se puede observar que es el individuo el que organiza el mundo que lo rodea. Es decir, se destaca la manera en la que los eventos se construyen. Se diferencia de la teoría humanista por el hecho de que se hace más hincapié en el pensamiento en lugar de en el sentimiento.

Hemos presentado en estos párrafos las teorías que relacionan la motivación y el aprendizaje a través del tiempo desde un conjunto de perspectivas y cómo estas afectarán al aprendiente en el centro del aprendizaje. En el próximo apartado, mencionaremos otras teorías que incidirán de una manera más directa en el aprendiente de una L2.

2. Perspectivas en la consideración de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

El rol de la motivación es clave en la metodología AICLE pues sin duda es una aliada de primer orden a la hora de llevar a cabo la integración en cualquier contexto educativo. Se puede observar a lo largo del tiempo cómo los estudios han ido variando desde perspectivas centradas en aspectos generales de la motivación (Lasagabaster, 2011) hasta el estudio pormenorizado de uno o varios aspectos de la misma en el aula de segundas lenguas, como se ha visto recientemente en los estudios de Dörnyei (2011). En efecto, en los últimos treinta años se ha estudiado la motivación en la lengua extranjera y se han presentado diferentes modelos que explican cómo diferentes factores cognitivos, afectivos y socioculturales han contribuido a la motivación del estudiante. Según Dörnyei, (1998) existe un antes y un después en los estudios sobre la motivación. Se observa hasta la década del noventa una orientación de índole psicológica donde se destacan la influencia cognitiva y la del ambiente. Estos estudios fueron propiciados por Gardner, Wallace, Lambert y Clément. Se atribuye reconocimiento en el campo de la motivación a Robert Gardner (1985) y a sus colaboradores por los estudios llevados a cabo en Canadá trabajando en las comunidades anglófona y francófona. El modelo de la motivación de Gardner (1985) estudia la temática a partir del binomio motivación-orientación que puede ser integradora e instrumental. Gardner (1985) considera que hay factores que van a impactar en el aprendizaje y estos son la inteligencia, la ansiedad social, motivación, actitudes y las aptitudes. Para el autor, un estudiante orientado de forma integral tendrá un mayor deseo de aprender la lengua, una mejor actitud hacia el aprendizaje y será más proclive a esforzarse para aprenderla. Sin embargo, tenemos

que recordar que en el campo de la enseñanza comúnmente asociamos el éxito con el grado de motivación que tienen los alumnos. Si bien, en la teoría se puede relacionar el éxito de un estudiante con la motivación integradora e instrumental, en la práctica resulta limitante porque los fracasos y los éxitos no pueden explicarse aludiendo al binomio integrador-instrumental (Barrios Espinosa, 1997).

Dentro del modelo de motivación intrínseca/extrínseca y autodeterminación de Ryan, Conell y Deci (1985) es conveniente destacar el énfasis en la autonomía del estudiante en la L2 como factor imprescindible para la motivación. El aprendiente que es estimulado en la clase y trabaja diligentemente para mejorar sus habilidades de una manera autónoma es poseedor de motivación intrínseca que consecuentemente lo llevará a un buen desempeño académico. En este tipo de motivación intrínseca el estímulo surge *motu proprio* y como desafío personal (Deci, 1980). En el caso de estudiantes universitarios como los participantes en el estudio en esta tesis doctoral, la motivación intrínseca puede resultar ser el producto de la relación igualitaria entre el nivel de competencia que los aprendientes creen tener y lo que el profesor les demanda (Csikszentmihaly y Nakamura, 1989). De la misma manera, si los aprendientes no son lo suficientemente estimulados porque el currículo de la clase dista de sus intereses y necesidades recurrirán a factores externos o extrínsecos para motivarse. Un ejemplo de esto es el de aquel sujeto que estudia para aprobar un examen porque si obtiene una buena nota, podrá ir de campamento el fin de semana. En este sentido la gratificación o recompensa aumenta el grado de motivación. En general, la motivación se incrementa cuando los estudiantes le encuentran sentido a las actividades que realizan en la clase y tienen la posibilidad de elegir (Condry y Chambers, 1978).

Hay estudios que indican que en algunos casos la actividad es lo suficientemente motivadora como para otorgar premios y esto es contraproducente. En otros estudios se observa que la recompensa presenta una plataforma lógica de involucrar a aprendientes que se encuentran a merced de currículos que no satisfacen sus necesidades (Good y Brophy, 1994). Hacia fines de los setenta el modelo de Bialystok (1978) nos plantea que los aprendientes motivados en comunicarse transforman el conocimiento explícito (reglas de la lengua) en conocimiento implícito que es más automático y espontáneo. Lo importante del modelo es que los aprendientes hacen uso de ambos conocimientos en la interacción. Las limitaciones de este modelo consisten en el hecho de que cuando uno empieza a estudiar una lengua hay una carencia de análisis de las estructuras. Esto parece ser inusual porque al empezar a estudiar una lengua, los estudiantes están en proceso de construcción y gestión del conocimiento explicitado o “instructed explicit knowledge” (Clark, 2010).

En la misma época, y acercándonos más a lo social, encontramos la teoría de la aculturización de Schumann (1978) que pone de manifiesto la estrecha relación entre el nivel de competencia de la L2 y factores sociales como la asimilación de la cultura de la L2, personalidad y motivación. El aspecto o factor social también se encuentran presente en el modelo psico-social de Lambert (1974) donde el grado de aprendizaje está estrechamente relacionado con los valores actitudinales hacia el aprendizaje de la L2, la comunidad de habla extranjera como así también el nivel de motivación. Otra teoría que va más allá de la teoría de Lambert es la teoría del contexto social de Clément (1980) donde el nivel de competencia de los aprendientes está supeditado al contexto social y cultural. En los ochenta, la aparición de la teoría de Krashen (1981, 1987) pone de manifiesto la importancia de la motivación en la adquisición de una lengua. La teoría del monitor describe la manera en que el “filtro afectivo” consigue su propia motivación. Hay distintos niveles de ansiedad que intervienen en la manera en que el aprendiente procesa la información (*intake*). En el modelo del refuerzo consciente de Carroll (1981), el aprendiente intenta comunicar un mensaje y al encontrar una respuesta favorable por parte del oyente, la comunicación en este sentido es exitosa. El hecho de haberse podido comunicar le proveerá un refuerzo o recurso motivador que puede convertirse en un hábito ya que hay posibilidades de que esta respuesta se traslade a situaciones similares. En este sentido se destaca la importancia de este modelo en situaciones de aula donde el profesor destaca y provee a través de reformulaciones o *recasts* cuando se lleva a cabo una interacción en la clase.

El modelo desarrollado por Keller (1983, 1987) denominado ARCS por sus siglas en inglés –*Attention, Relevance, Confidence y Satisfaction*– ha marcado su influencia en el campo de la motivación en la enseñanza. Para este lingüista, la motivación no es una condición estática, y la importancia de este modelo en el aprendizaje de L2 reside en que para que la motivación perdure a través del tiempo, se necesita crear instancias o situaciones relevantes en el aprendizaje del sujeto. Esta relevancia no está circunscrita únicamente a los objetivos de aprendizaje sino que involucra factores psicológicos de logro, poder y afiliación que surgen del proceso de aprendizaje. Cuando existen factores que contradicen este proceso, se produce la desmotivación (Weiner, 1984).

Hemos mencionado en el párrafo anterior que para que la motivación se sostenga y sea perdurable, las situaciones o contextos han de ser relevantes. En este aspecto se han llevado a cabo diversos estudios orientados a relacionar el incremento de motivación en el aula, como los de Guilloteaux y Dörnyei (2008), y estudios que relacionan la cultura de los aprendientes y el contexto de aula (Volet y Järvelä, 2001).

Uno de los modelos de motivación de carácter comprensivo por estar basado en otros estudios es el de Dörnyei y Otto (1998) donde se pueden observar dos dimensiones: la secuencia acción y las influencias motivacionales (Dörnyei y Otto, 1998: 85). Estas últimas consisten en la fase preaccional, la fase accional y la postaccional. En este modelo, Dörnyei y Otto explican cómo a través de procesos, la motivación pasa de un estado como el de “elección” a otro como el de “ejecución”. En otras palabras, se trata de una fase que precede la acción a otra que la energiza según Dörnyei (2001). Por otro lado, si se mira el aporte tradicional, no se puede negar el de Gardner (1985) en el campo de la motivación, primeramente porque él mismo destaca la naturaleza social de la adquisición de segundas lenguas al afirmar categóricamente que “debe ser vista como un fenómeno psicológico social” (Gardner, 1979; citado por Gardner, 1985: 193). En segundo lugar, aparece la teoría basada en este aspecto que lo llevó a la creación de la batería conocida por sus siglas en inglés AMBT, (“Batería de tests de actitud-motivación”). Si bien esta batería ha sido utilizada en estudios de motivación en diferentes lenguas, la literatura analizada describe diversas propuestas para revisar la teoría de Gardner (1985). Según Dörnyei es un poco limitante con respecto a lo asociado con el término “integrativo” y “francamente no tenía mucho sentido en muchos contextos de lenguas extranjeras” (Dörnyei, 2009: 10). La influencia de los trabajos publicados por este autor propicia en la última década un enfoque diferente al tradicional ya que cobra más peso la figura del discente en diversas situaciones. Al mismo tiempo, la metodología AICLE se presenta como la ideal ya que los estudiantes son expuestos a diferentes situaciones reales y esto incidirá en los diferentes grados de motivación en el aprendizaje de la L2 (Dörnyei y Ushioda, 2011; Brinton, Snow y Wesche, 2003; Stipek, 1996). Esta conexión entre la figura del estudiante y su experiencia en la clase de L2 no podría estar mejor sintetizada en las palabras de Stipek (1996) quien afirma que:

Estudio tras estudio demuestran que a pesar de que los estudiantes traen una carga motivacional – creencias, expectativas y hábitos– a la clase, el contexto de instrucción inmediato afecta a la motivación fuertemente. La decisión acerca de la naturaleza de las actividades, cómo se evalúa la actuación, el uso de incentivos, cuánta autonomía poseen los estudiantes y una miríada de otras variables bajo el control del instructor determinan de gran manera la motivación del estudiante. (Stipek, 1996: 85)¹

Las palabras de Stipek (1996) marcan la dirección en la que los diferentes estudios necesitan enfocarse al considerar la motivación en contextos de aula. En este sentido, se nota

¹Traducción propia.

un paralelismo con el aporte de DePintrich y Shunk (1996: 6) donde “La motivación es el proceso por el cual la actividad intencionada es instigada y sostenida”. Es decir, que la motivación es el producto de ciertos procesos mentales que provocan el inicio de la acción como así también su consecución. La motivación es entendida de modo más realista y práctico. Es decir, no es más explicable desde el punto de vista instintivo del refuerzo o del estímulo sino que “el enfoque (está presente) en los pensamientos, creencias, y (ahora los sentimientos) que se transforman en acción” (Dörnyei, 1998:118). Algunos de estos aspectos se plantearán en un informe de la Comisión Europea (Eurydice, 2006)² donde se aborda el tema de la integración de lengua y contenido para hacer desaparecer las barreras lingüísticas en Europa como así también el aspecto del interés y motivación del estudiante en la clase de la L2. Esto se encuentra expresado en los siguientes objetivos delineados en por Eurydice.

Aptitudes lingüísticas que ponen el acento en una comunicación eficaz, motivando a los alumnos a aprender lenguas mediante su uso con fines prácticos reales (objetivos lingüísticos).

Conocimiento de la materia y aptitud para su aprendizaje mediante el estímulo de la asimilación del contenido a través de métodos diferentes e innovadores (objetivos pedagógicos). (Eurydice, 2006: 22)

Es importante mencionar que los diferentes estados de la Comunidad Europea consideran relevantes las recomendaciones de la Comisión Europea; sin embargo, a la hora de implementar la metodología no existe hasta la fecha una legislación vigente que se use como guía para todos los países sino que se entiende que cada país y cada sistema educativo la implementará de diferente manera de acuerdo con los recursos y/o contextos particulares. Esto también encuentra eco en los Estados Unidos ya que cada sistema educativo al implementar la metodología hace uso de los recursos que tiene la institución educativa en el desarrollo de los programas.

El enfoque metodológico AICLE parece ser el contexto ideal para el estudio de la motivación por despertar el interés de los aprendientes a la hora de expresarse de una manera más natural. Esto parece ser coincidente con el estudio de Syed (2001) donde se notaron mejoras en la participación de los estudiantes al estar expuestos a un currículo relevante para sus propios intereses y necesidades. También en la investigación de Lasagabaster (2011) ya que en su estudio ha demostrado un mayor interés por parte de los aprendientes con respecto a la enseñanza tradicional.

² Disponible en <http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_es.pdf> [Consulta: 20 de marzo del 2013].

Cabe mencionar también que actualmente hay una fuerte tendencia hacia la reconceptualización de la motivación de la L2 para que se incluyan en el estudio de la misma los conceptos de “identidad” o *identity* y “uno mismo” (*self*)³. Esta tendencia que cada vez tiene más adeptos, se debe al hecho de que el concepto “integrativo”, o *integrative*, como aparece en la bibliografía anglosajona, parece ser restringido. Según Gardner y Lambert (1972: 35), el estudiante de la L2 “debe estar dispuesto a identificarse con los miembros de otro grupo etnolingüístico y aceptar aspectos muy sutiles de su comportamiento”. Esta afirmación parece ser muy contundente y no considera el hecho de que existe una variedad de comunidades en el mundo de habla hispana.

De la misma manera, hacia los años 80 los estudiosos comienzan a señalar que se necesita pensar y llevar el estudio de la motivación en otra dirección pues esta orientación integrativa no es demasiado realista o común para el aprendiente de la L2 (McDonough, 1981; Clément y Kruidenier, 1983). El debate sobre este concepto “integrativo” lleva a teóricos como Yashima (2002) a preguntarse si se tendría que ampliar el espectro “integrativo” que incluya una perspectiva internacional cuando habla en referencia a los estudiantes japoneses estudiando inglés. Por ejemplo, “interés en asuntos internacionales o extranjeros, estar dispuesto a viajar al exterior para vivir o para trabajar...” (Yashima, 2002: 57).

Ushioda (2006) va más allá cuando argumenta que lo “integrativo” tendría que pensarse desde la propia perspectiva del aprendiente en esta comunidad global en lugar de ver la comunidad global como un agente externo. Esta nueva conceptualización alcanza su máxima expresión en un estudio longitudinal llevado a cabo desde 1993 hasta el 2004 en Hungría por Dörnyei y Csizér (2002) y Dörnyei *et al.* (2006). Su teoría es llamada “Motivational Self-system” o “sistema del yo motivacional” (Dörnyei, 2005, 2009). Ushioda y Dörnyei (2009) explican que a través de este nuevo modelo, la motivación integrativa se explicaría de una mejor manera como un proceso de identificación relacionado con el autoconcepto, es decir, un proceso interno del sujeto, en vez de tener como referente un grupo externo. Este concepto deriva, según los autores, de la teoría psicológica propuesta por Markus y Nurius (1986) denominada “posible selves” o “posibles yo”. También clarifican que en el “ideal self”, o el yo idealizado, se concentran las características que el sujeto ansía poseer como, por ejemplo, los deseos, mejor trabajo en el futuro, etc. El segundo componente que emergió de este modelo es el que está relacionado con el deber y las obligaciones, denominado “ought-to-self”. Este es el que actúa como un modelo de lo que

³El concepto *self* es también conocido como *core self* según Damasio (1999).

el sujeto debe poseer y está relacionado con las obligaciones y responsabilidades. En tercer lugar, las experiencias de aprendizaje también formarían parte del modelo; se trata de las experiencias del sujeto relacionadas con el contexto y las de aprendizaje.

Hemos descrito las perspectivas de la motivación que se han destacado en la enseñanza de la L2. A continuación se ofrece un breve panorama sobre algunas teorías relacionadas con la autonomía en la L2.

3. La autonomía del estudiante de lenguas extranjeras

La autonomía en la actualidad ocupa un lugar central en los estudios sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras y es inherente al trabajo en las clases de L2. Es común para los profesores y autores de libros describir objetivos y planificar actividades para promover la autonomía en estas clases. Esto es necesario por la relación existente entre la eficacia que muestran los alumnos y los niveles de autonomía que alcanzan (Little, 1990). Algunas de las características asociadas a ella la caracterizan como “resbaladiza” (Tschihart y Rigler, 2009; citados por Everhard, Minard y Smith, 2011), “ambigua” (Benson, 2009; citado por Everhard y otros, 2011), “elusiva” (Everhard, 2006; Kohonen, 2001; Little, 2010; citados por Everhard y otros, 2011), “todo menos un concepto que se explica por sí solo” (Schmenk, 2005; citado por Everhard y otros, 2011).

La autonomía es posible en el campo educativo debido a diferentes esfuerzos colaborativos. Uno es el proyecto Europal, que ha mantenido un inventario con respecto a autonomía tanto en el ámbito educativo como en el de lenguas extranjeras en siete países en Europa: España, Chipre, Inglaterra, Noruega, Suecia, Inglaterra y Bulgaria (Miliander y Trebi, 2008). Con respecto a la teoría de la autonomía, se ha reportado interés en el aprendizaje autodirigido ya desde el siglo XIX (Candy, 1991) y este interés se profundiza con Holec (1981) ya que al referirse a la educación de estudiantes adultos, el autor trae a colación la discusión entre la autonomía y el aprendizaje auto-dirigido que son usados en la época como sinónimos (Wolf, 1994). En otras palabras, Holec (1981) explica que la autonomía se refiere a la persona y no al proceso y a sus capacidades mientras que el aprendizaje auto-dirigido se refiere a lo que los aprendientes pueden hacer a través de estas capacidades. Otro de los términos asociados a la autonomía a través del tiempo es el de “independencia”. Este término no ha encontrado mucha aceptación (Benson, 2001) porque puede ser interpretado como el opuesto a interdependencia que implica constructos con rasgos sociales en la conducta (Kohonen, 1992).

Debido a esta abundancia de vocablos para designar la motivación, Little (1991) decide explicar lo que es la autonomía en el campo de la L2 y lo que no es. En primer lugar, autonomía no se refiere según el autor, a deslindar responsabilidades desde la perspectiva del profesor para lograr esa autonomía del aprendiente. La falta de interpretación de esto puede traer consecuencias negativas en el aprendizaje. En segundo lugar, la autonomía no es una metodología de aprendizaje o algo que se les ha inculcado a los estudiantes. En tercer lugar, el auto-aprendizaje no significa lo mismo que ser autónomo. En otras palabras, una persona puede acceder al autoaprendizaje y demostrar ciertos niveles de autonomía pero en ciertos casos hay personas que necesitan la figura del profesor para alcanzar esa meta. La autonomía no describe una conducta sino que es un constructo de varias aristas por lo que en ciertos aspectos un sujeto puede mostrarse autónomo pero en otros aspectos no. Creemos conveniente citar el aporte de Sinclair (2000) de los trece rasgos que involucran la enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del aprendiente. De esos trece rasgos, se han podido verificar los siguientes en una clase que sigue el formato AICLE:

- La autonomía se puede situar tanto dentro como fuera del salón de clases.
- El desarrollo de la misma implica una reflexión consciente y toma de decisiones.
- La promoción de la autonomía no está circunscrita solamente a la enseñanza de estrategias.
- Tiene una dimensión social e individual.
- Hay diferentes grados de autonomía.
- No consiste en agrupar a los estudiantes en situaciones donde puedan ser independientes.

En cuanto a la autonomía del estudiante de lengua extranjera, la bibliografía consultada da cuenta de cómo ha ido evolucionando el concepto desde los años 60. La razón de esto es que, si bien se describe la autonomía en términos de capacidad, responsabilidad, según muchos autores, el constructo en sí no es un monolito que puede aplicarse a diferentes contextos sino que tiene varias facetas, de aquí que se necesite describir por dos razones principales, según Little (2009). La primera es que para que el constructo de la autonomía pueda ser estudiado, se necesita puntualizar lo que puede observarse. En segundo lugar, para poder propiciarla o desarrollarla, como por ejemplo en un estudio etnográfico, se necesita tener una perspectiva clara de lo que se está intentando mejorar. De ahí la importancia de conocer y cerciorarse de las diferentes dimensiones.

Analizando las definiciones sobre autonomía proporcionadas por Holec (1981) y Little (1991), se pueden apreciar dos diferentes dimensiones de la autonomía. En primer lugar, Holec (1981:3) la define como: “tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje”.

En principio, es limitante porque está descrita en términos de organización o gestión del estudiante y no toma en cuenta la dimensión cognitiva. Luego explica que la responsabilidad se refiere a aspectos relacionados con la gestión y organización de esta como por ejemplo: la definición de los contenidos y su respectivo progreso, el aspecto evaluativo, la decisión con respecto a los objetivos, etc. En la definición de Little:

Esencialmente, la autonomía es una capacidad para la separación, reflexión crítica, toma de decisiones y acción independiente. Presupone pero también implica que el aprendiente va a desarrollar una relación psicológica de tipo particular en el proceso y contenido de su aprendizaje. La capacidad de autonomía será mostrada en la manera en la que aprende el estudiante y en la manera en la que él o ella transfiere lo que ha aprendido a contextos más amplios.(Little 1991:4)

En esta definición se observa la dimensión psicológica (Benson, 2011) porque tiene en cuenta procesos psicológicos de control. Sin embargo, Benson deja de lado el rasgo situacional que es aportado por la dimensión del control del contenido. Este aspecto es importante por el valor agregado del aspecto social que implica “la destreza del aprendiente para negociar objetivos, propósitos, contenidos y recursos con otros” (Benson, 1996; citado por Benson, 2011:60). Esta es una de las dimensiones que tiene peso en esta tesis, ya que en el estudio se tendrá en cuenta el AICLE en el tratamiento del grupo experimental como se detallará más adelante.

Mientras Nunan (1997) sostiene que la autonomía tiene diferentes grados, para lo cual utiliza datos aportados por distintos autores (Aston, Bernardini y Stewart, 2004; Paran y Lies, 2010), Benson (2001) reconoce que es un constructo complejo y afirma que los inconvenientes que se han presentado a lo largo de los años se relacionan con que para trabajarla es necesario especificar qué “constructos” se desea estudiar a fin de evitar inconvenientes. Benson menciona la existencia de estudios que han presentado escalas muy generales para medir la autonomía y a veces esas generalizaciones pueden llevar a inconvenientes. Esto se debe a que los estudiosos que se dedican a la autonomía del estudiante no definen claramente las conductas, ya sean observables o no observables y existen fallos en la instrumentación que se utiliza para medirlas. Por ejemplo, en un estudio de Candy (1991; citado por Benson, 2010: 81) se pueden observar más de cien competencias que están asociadas con la autonomía en el área de literatura. Hay otras cuestiones que no se tienen en cuenta como, por ejemplo, ser capaz de organizar la información, desarrollar un hábito de placer por la lectura, etcétera. Esto dificulta la visión de autonomía con respecto a otros constructos. De ahí la necesidad de operativizar el constructo adecuadamente para

evitar inconvenientes (Benson, 2010). La idea propuesta después de décadas de estudiar la autonomía es la de “control”, es decir, que “los aprendientes autónomos de lengua son estudiantes que están en control de dimensiones importantes de su aprendizaje” (Benson, 2010:79).

Benson menciona el estudio de Barbara Sinclair (1999) como un ejemplo para poder medir la autonomía del estudiante. Para Sinclair (1999), la sola observación es muy pobre para la medición y lo que propone es resolver el problema por medio de la medición del conocimiento metacognitivo o “la capacidad” de tomar decisiones informadas sobre el aprendizaje de la lengua. Es necesario destacar que tanto la motivación como la autonomía y la identidad han sido objeto de estudio en los últimos años ya que, según Benson (2007), la motivación es fundamental en el aprendizaje de una lengua y es inherente al trabajo autónomo del aprendiente, mientras que la identidad está más relacionada con la meta final de esa labor autónoma del aprendiente. En otras palabras, y tal como lo define Norton (1995), la identidad es un “espacio de lucha”. Evidentemente, se puede interpretar esa lucha como de “uno mismo” (o *self*) para adaptarse a las diferentes circunstancias. Los estudios actuales tienden hacia esa dirección de interrelacionar estos conceptos (Gao y Lamb, 2011; Ushioda, 2011). También hay un debate importante entre lo sociocultural que viene de la mano de la identidad, la agencia del aprendiente y el mundo cognitivo en el estudio de la autonomía, como se puede observar en Palfreyman (2003) y Wenden (2002). Este es uno de los objetivos de la presente tesis: arrojar luz sobre la interrelación de estos constructos. Para una mejor comprensión se explicarán los mismos a continuación.

El concepto de identidad o *identity* y el concepto de “uno mismo” o *self* son dos conceptos cuya distinción y proyección a la situación de aula se tornan un poco engorrosos (Van Lier, 2010). Se entenderá el concepto de “uno mismo” o *self* como el punto de referencia único y constante que “se refiere a uno mismo, es decir, la misma persona, a través del tiempo y del espacio⁴” (Van Lier, 2010: XIV). Pero esta persona se encontrará en diferentes situaciones a las que se adaptará o a partir de las que intercambiará experiencias, es decir, se identificará. A este fenómeno se le denominará “identidad”. Para esto se cree conveniente, al realizar las investigaciones, tomar los recaudos necesarios para que la misma no sea exclusivamente de orden cuantitativo sino que incluya información para triangular las experiencias como así también datos cualitativos.

Cuando se habla de la autonomía del aprendiente de LE y de su oportuno desarrollo en el aula hay que recordar tres puntos principales que deben darse en el aula de la L2 (Little,

⁴Traducción propia.

2009). El primero es la participación del aprendiz en la sala de clase como, por ejemplo, llevar a los estudiantes a situaciones donde ellos mismos sean partícipes directos en un juego o en una explicación de un punto específico del tema a tratar en la clase y que puedan justificar esas decisiones tomadas. El segundo es la reflexión del estudiante, y esto podría explicarse en tareas donde ellos mismos reflexionen de una manera crítica sobre su propia actuación y lo que van aprendiendo en clase. El tercero es el uso apropiado de la lengua extranjera; en este sentido se considera importante la tarea facilitadora del docente en el aula para que los alumnos estén expuestos a la L2 y para que el medio de comunicación en el aula sea la L2.

4. El rol del docente en las clases de formato AICLE

El rol del docente en las clases de formato AICLE será el de brindar apoyo e instancias de mayor inclusión del aprendiente en el proceso del aprendizaje. En otras palabras, el instructor conducirá al estudiante a desarrollar su propia autonomía actuando como el nexo entre lo que el estudiante puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr en cuanto a los objetivos en potencia con respecto a la adquisición de las habilidades de la lengua (Vygotski, 1978). Para esto contará con un arsenal de materiales en su repertorio con el fin de llevar a cabo este cometido. En primer lugar, recurrirá al “andamiaje” o *scaffolding* (Bruner, 1983; Van Lier, 2004) a partir del que brindará al estudiante el apoyo y las condiciones necesarias para que la experiencia de aprendizaje sea placentera, sin presiones y relajada.

En el aprendizaje de segundas lenguas esto cobra importancia si consideramos el plano afectivo que no debe estar dissociado de lo cognitivo. En cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera, Arnold (2006), citando a Stevick (1980), nos recuerda que “el éxito depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula”. Esto puede verse en las recientes investigaciones donde se tiene en cuenta el sentido de agencia de los alumnos con respecto a las tareas de escritura a realizar (Manchón, 2014). Por esa razón, lo que transcurre dentro de las personas, es decir, la ansiedad, inhibición, autoestima, estilos de aprendizaje y el grado de motivación también impacta en el aprendizaje de la L2. Además, es importante tener en cuenta el manejo de grupo y la atmósfera de la clase. En este sentido, es esencial que no sea caótica porque eso incidirá en la motivación de los aprendientes; de ahí la necesidad de que la atmósfera sea relajada (Good y Brophy, 1994). Esto, llevado al aula de lengua extranjera y explicado

en términos prácticos, puede ser interpretado como el hecho de que el docente no expone al estudiante simplemente a un texto y luego a que conteste preguntas de comprensión sino que existirá un trabajo previo para motivarlo y a modo de prelectura, hacer preguntas para despertar su interés. Luego se podría guiar a los estudiantes a adivinar una serie de palabras desconocidas que aparezcan en el texto por medio de los diferentes contextos existentes. Posteriormente, se contestan preguntas sobre el mismo texto y de su propia experiencia con respecto a lo leído e interpretado. Esa comunión mutua entre docente y aprendiente durante el andamiaje es esencial para el desarrollo de la autonomía, aparte de ser constitutiva de la teoría de aprendizaje sociocultural muy debatida actualmente por el diálogo entre los que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arnold, 2006; Lantolf y Thorne, 2006; Watson Gegeo, 2004).

En segundo lugar, se necesita un cambio de mentalidad con respecto a prácticas enciclopedistas donde se acentuaban la memorización y la falta de diálogo y donde se subordinaba la autonomía a estos (Lave y Wenger, 1991; citados por Kohonen, 2010). Este cambio de mentalidad estará asociado a considerar al aprendiente como un ser social e íntegro. No existe un tope para lo que el aprendiente puede aprender y con esto se referirá ahora al último punto que es el *expertise* del docente.

Según Shulman (1986) hay tres tipos de “conocimiento del contenido” que los docentes deben manejar cuando imparten clases de su respectiva asignatura. El primero es el contenido de la materia y el tipo de conocimiento que el docente debe conocer profundamente. Por ejemplo, si un docente enseña en la universidad en el departamento de política internacional, debe conocer los principales golpes de estado llevados a cabo en Latinoamérica como así también poder hacer una crítica constructiva de los desbordes de estas acciones en diferentes comunidades. El segundo es el conocimiento del contenido pedagógico y este consiste en el trabajo del docente de llevar propuestas didácticas adecuadas a los educandos para hacer, con las propias palabras de Shulman (1996: 9), más “comprensible para los otros” la asignatura. En este rol, el docente tiene un conocimientos de técnicas de enseñanza y es el rol del “profesor” según Underhill (2000; citado por Arnold, 2006). Por ejemplo, en una clase de español donde se integran la lengua y el contenido se podría hablar del trabajo de “andamiaje” que hace el profesor para lograr la comprensión de cierto tema y el eventual desarrollo de las habilidades de escucha u orales del mismo. En tercer lugar, el conocimiento del desarrollo curricular, es decir, el tipo de conocimiento donde se espera que el instructor a cargo del grupo desarrolle los temas pertinentes y suprima o agregue información. Es decir, que sepa recurrir a entornos enriquecedores para propiciar el aprendizaje (Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014). Un ejemplo: el docente

necesita seguir un libro, pero si cree que está mejor explicado en otro, tomará la decisión de hacerlo para beneficio del grupo. Lo mismo si el grupo que tiene a cargo es rápido y los estudiantes incorporan los contenidos velozmente, el instructor eliminará puntos del material que considere que están demás. Como en esta tesis intentaremos estudiar las repercusiones de la motivación, creemos importante añadir en la *expertise* del docente, su función de facilitador. En este rol, el profesor, que conoce la asignatura y está familiarizado con las técnicas y métodos de enseñanza, sabrá “generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad (...) Esta nueva ecuación incluye las relaciones internas de las personas y su relación de grupo” (Underhill, 2000; citado por Arnold, 2006, versión electrónica).

Teniendo en cuenta lo definido por Shulman cuando se lleva a la práctica en el desarrollo de clases en un escenario universitario, estas características mencionadas anteriormente podrían resultar interesantes ya que un profesor universitario que dicta una de estas clases de contenido, tiene la preparación necesaria para dictar la asignatura que enseña. Por ejemplo, en los Estados Unidos es típico contar con un profesor de historia que cuenta con una maestría en historia y está al frente de un grupo de alumnos que estudian historia en una licenciatura. Este profesor estará preparado para responder las inquietudes de sus alumnos en cuanto a esta materia en particular. El dilema se da cuando los estudiantes universitarios cursan carreras a nivel maestría o maestrías especializadas y la universidad ofrece cursos AICLE. Tanto nuestra experiencia como lo relatado por la bibliografía consultada (Mehisto, 2008; Shaw, 1997) revelan que puede resultar una tarea desafiante porque el personal que tiene a su cargo un curso de lengua que sigue el formato AICLE, no es experto en la enseñanza de LE. O bien, a la inversa, los profesores de lengua no son expertos en asignaturas de contenido. Esto ha llevado a evidenciar frustración por parte de los estudiantes que toman cursos avanzados porque el instructor a veces no puede dar respuesta a algunas inquietudes con respecto al contenido sobre el que demandan los estudiantes. Una iniciativa para superar este desafío para los profesores a cargo de clases AICLE es la preparación con respecto al contenido a enseñar por medio del autoestudio y preparación del contenido (Núñez Delgado, González Vázquez y Trujillo Sáez, 2006), la actualización profesional del docente con respecto al área que trabaja como por ejemplo el rol de la escritura y su desarrollo y proceso en la adquisición de segundas lenguas (Byrnes y Manchón) como así también evaluación e investigación (Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014). También es importante la indagación de los gustos e intereses de los estudiantes que se tendrán en cuenta a la hora de hacer la selección del material y la planificación del andamiaje gramatical.

Algunas recomendaciones para los profesores de español como LE que enseñan a través de la metodología AICLE parecen tener puntos en común con las macroestrategias para la enseñanza de lenguas presentadas por Kumaradivelu (2003). Muchos de los puntos mencionados pueden resumirse cuando señala que:

Para darle forma a la práctica de la enseñanza diaria, los profesores necesitan tener un conocimiento holístico de lo que sucede en su clase. Necesitan observar de manera sistemática su enseñanza, interpretar los eventos de la clase, evaluarlos resultados, identificar los problemas, y luego tratar de ver lo que funciona y lo que no funciona. (Kumaradivelu, 2003: 2)⁵

Desde esta perspectiva se puede pensar en un docente que facilita un proceso de carácter dinámico. El objetivo principal del trabajo de Kumaradivelu (2003) es la de presentar una serie de macroestrategias que están basadas en modelos teóricos, empíricos y experimentales del aprendizaje, la enseñanza de la L2 y la formación docente. Si se toman en cuenta las diez macroestrategias descritas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras por el autor en su trabajo, la metodología AICLE parece compartir puntos esenciales. Las macroestrategias son las que se exponen a continuación.

1) *Maximizar las oportunidades del estudiante.* Una de las maneras de propiciar la autonomía en los estudiantes que tomaron el curso de español AICLE –que forma parte del objeto de estudio en esta tesis– son las diferentes oportunidades de seleccionar el tema o temas que trabajarán durante el semestre, también la posibilidad de compartírselos por medio de presentaciones en la clase y recibir retroalimentación de sus compañeros y docente a través de sus preguntas. En cuanto a la motivación para maximizar oportunidades de aprendizaje, se destaca la retroalimentación y variedad de temas para evitar que la conducta hacia la meta decaiga (Lorenzo Bergillos, 1997) y el desarrollo de competencias con el fin último de coordinar y cooperar en grupos de trabajo, etc. (Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014).

2) *Minimizar los desajustes perceptivos.* Esta macroestrategia se refiere a la capacidad del docente de reconocer que puede haber fallos en la comunicación y que se necesita estar preparado para esto. En una clase que sigue la metodología AICLE, teniendo en cuenta el nivel de competencia de los aprendientes, es común toparse con problemas comunicativos. Una manera de subsanarlos es por medio de la técnica de reformulaciones o *recasts* y a través de una combinación de preguntas referenciales y preguntas de exhibición

⁵ Traducción propia.

(Lynch, 1993). En las primeras, se apunta a obtener información por el desconocimiento de la respuesta; en la segunda, el docente pregunta para cerciorarse de que el aprendiente comprende el material.

3) *Facilitar las interacciones por medio de la negociación.* Se enfatizan las interacciones tanto entre profesores como entre docente y alumno. También se subraya la participación de los estudiantes para iniciar la conversación, hablar y no solo reaccionar a lo que pregunta el profesor. La clase estudiada se ha orientado hacia el trabajo cooperativo y grupal. Por ejemplo, si se hace un debate, los estudiantes a favor y en contra de lo planteado se organizan para poner sus ideas en común antes de empezar. Esto permite a los estudiantes, por un lado, analizar sus fortalezas y debilidades y tener percepciones más precisas de lo que van defender o refutar. Y por otro lado, la negociación se llevará a cabo en un ambiente positivo lo que contribuirá a la reducción de la presión para el aprendiente (Long y Porter, 1985).

4) *Fomentar la autonomía del estudiante.* En la clase AICLE los estudiantes planean y toman decisiones relacionadas con su aprendizaje. Es importante enfatizar que el alumno no queda a su libre albedrío sino que dentro de una estructura o formato, tiene la habilidad de actuar. En este sentido, dentro de los conceptos que se trabajan, los estudiantes tienen la posibilidad de seleccionar o enfocar los temas de la manera en que lo crean necesario, sobre todo si los estudiantes son adultos y de nivel universitario de posgrado. En este sentido, se puede ver la facilitación de la autonomía ya que la actividad resultante actúa en la motivación del estudiante (Skehan, 1989). Aparte de esto, según Madrid Manrique y Madrid Fernández (2014), es importante que el docente provea diferentes contextos para propiciar la comunicación interpersonal, que tome en cuenta la diversidad cultural y lingüística de los aprendientes como así también que procure el desarrollo de destrezas en una atmósfera placentera.

5) *Promover la conciencia lingüística.* Por ser una clase de contenido y lengua, existen a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje oportunidades de enfatizar y trabajar los aspectos formales y funcionales de la L2. Si entre los temas planificados se tienen en cuenta los intereses del estudiante, se propiciará la atención y su correspondiente fortalecimiento en el plano afectivo. El estudio de la lengua con contenidos relevantes fortalece el entendimiento de otras culturas y respeto de la lengua o las lenguas en el plano social. En el plano cognitivo el conocimiento del mundo de los aprendientes permite observar la extrapolación de conocimientos propios a otras áreas (van Lier, 1996).

6) *Activar una heurística intuitiva.* El AICLE nos proporciona una variedad de contextos que se pueden utilizar para este fin. Justamente, como muchas veces en este tipo de metodología, son los contenidos los que dictan la gramática ya que es a través de los contenidos y del enfoque como los estudiantes tienen oportunidades de descubrir o inferir las “reglas que subyacen para el uso gramatical y comunicativo”⁶ (Kumaradivelu, 2003:39).

7) *Contextualizar el input lingüístico.* En la clase de contenido se trabaja con las cuatro habilidades y se les presenta a los estudiantes la posibilidad de trabajar sus destrezas atendiendo a la rica variedad de contextos que pueden ser situacionales, extralingüísticos... En la clase de AICLE el profesor necesita ofrecer diferentes contextos del *input* lingüístico, sobre todo en los niveles inferiores. Diferentes recursos como la utilización de la tecnología para acercar diferentes comunidades, ejemplos que muestren las variedades de español, la preparación de material utilizando textos auténticos y reales permiten presentar información y crear contextos de enseñanza que muestran los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos de una lengua (Gass, 1996).

8) *Asegurar la relevancia social.* Esta estrategia apunta a la necesidad del profesorado de la institución de reconocer los diferentes contextos políticos, económicos y educativos donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2. El AICLE tiene en cuenta la asignación de recursos en lo económico y en lo educativo. La temática tratada –como por ejemplo, los derechos humanos o el medioambiente– tiene en cuenta un enfoque especial en el área de contenido pues lleva a la resolución de conflictos que pueden suceder en la comunidad.

9) *Promover la conciencia cultural.* Esta macroestrategia enfatiza la necesidad de considerar a los estudiantes como “informantes culturales” involucrándolos en la participación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera que empodere su conocimiento. Por ejemplo, las clases que siguen el formato AICLE son un campo fértil para la presentación y desarrollo de actividades de cultura donde los estudiantes pueden comparar la suya propia con la cultura meta (Moran, 2001) y de esta manera disipar elementos negativos como son los estereotipos, por ejemplo.

Por lo dicho en el párrafo anterior y en este sentido, la metodología AICLE parece ser el campo importante también para la investigación de la autonomía, la motivación y el concepto de “uno mismo” o *self* ya que la riqueza de contextos en situaciones de aprendizaje convierten la experiencia en un campo fértil para la observación y el estudio de todos estos constructos. Esto parece tener eco en lo planteado en el *Marco Común Europeo de*

⁶Traducción propia.

Referencia (Consejo de Europa, 2001) porque considera la perspectiva del aprendiente de la lengua extranjera como holística en tanto se establece que este es un ser social que hace uso de mecanismos cognitivos, emocionales y volitivos para lograr los objetivos en cuanto a la comunicación. De ahí la importancia irrenunciable del desarrollo de la autonomía y la motivación para arribar a los objetivos que se propongan.

CAPÍTULO 3

EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE LOS ESTADOS UNIDOS Y EN EL INSTITUTO MONTEREY

1. Evolución y situación actual de la enseñanza del español en la universidad

Se puede decir que la enseñanza de español en la actualidad goza de buena salud en el ambiente universitario en los Estados Unidos. Se ha evidenciado que la enseñanza del español junto con el francés y el alemán, representa un 70% de la inscripción del total con respecto a las demás lenguas extranjeras, según datos de la *Modern Language Association* (2007¹); y parece ser que continúa su ascenso si se tienen en cuenta los cursos de verano ofrecidos.

Es importante recordar que el español como lengua extranjera en los Estados Unidos empieza a enseñarse en el siglo XVIII junto con otras lenguas: el francés, el italiano, el portugués y el alemán. Según Sánchez Pérez (1992), la primera evidencia escrita sobre la enseñanza del español aparece en 1735 en un aviso publicado en Nueva York en la *New York*

¹ Noticia publicada por MLA, disponible en: http://www.mla.org/pdf/release11207_ma_feb_update.pdf [Consulta: 13 de abril del 2013].

Gazette, donde se ofrecen los servicios para la enseñanza como así también el precio que la persona cobraría para realizar tal servicio. El mismo autor también hace mención al hecho de la escasa preparación con la que contaban estos docentes ya que carecían de una instrucción previa apropiada para la enseñanza de lenguas extranjeras. Muchos de los que ofrecían sus servicios eran hombres recién emigrados que buscaban subsistir en el nuevo país al que habían emigrado.

A un afamado personaje nacido en los Estados Unidos que se desempeña como político, estadista y un verdadero hombre de arte y ciencia, Benjamin Franklin, se le atribuye un acto desconocido entre todas las tareas que la historia le atribuye. Un día, él invita a todos los futuros mercaderes a aprender el español. A la vez incita a extender las fronteras de la lengua a la conocida Public Academy and College que se encuentra en Filadelfia en el año 1749. Es importante mencionar que él decidió aprender el español además de francés e italiano.

Hacia 1753 el aprendizaje de lenguas modernas no era obligatorio en las universidades de los Estados Unidos sino que era algo que se estudiaba como un pasatiempo (Benseler, 1988, citado por Sánchez Pérez, 1992). Luego empieza a extenderse con objetivos comerciales en los territorios conquistados por los españoles ya que muchos marineros y comerciantes deciden aprenderlo para lograr los intercambios comerciales necesarios. Este es el caso de Boston y su relación que tenía a nivel comercial con la corona española hacia fines del siglo XVII.

En 1749 se observa que el español forma parte de las asignaturas que se pueden cursar en la Universidad de Pensilvania que en ese momento era conocida como “Academia Pública” (Leavitt, 1961; citado por Sánchez Pérez, 1992: 260). Es importante destacar también que Thomas Jefferson, quien fuera el tercer presidente de los Estados Unidos, estuvo detrás de la creación del departamento de lenguas extranjeras de la universidad William and Mary que se encontraba localizada en Filadelfia en esa misma época. Además, coincidentemente con la independencia de los Estados Unidos en 1778, las guerras napoleónicas que invaden España provocan la emigración de gran cantidad de personas a los EEUU. De este modo, la presencia del español se incrementa considerablemente.

En su trabajo, Sánchez Pérez resalta un hecho ocurrido en 1813 que cambió el rumbo de la enseñanza de idiomas en los Estados Unidos. Este hecho ocurrió en Harvard College cuando un ex alumno llamado Abiel Smith donó a la institución la suma de veinte mil dólares. Esto permitió que hubiera profesores de universidad que podían aspirar a puestos de trabajo más firmes. Con esa suma de dinero se le ofreció la cátedra de español como

lengua extranjera a George Ticknor de la que se hizo cargo en el año 1813 (García, 2005). Es importante recalcar que él no era la persona que estaba a cargo de las clases sino que había varios profesores que fueron contratados como profesores auxiliares. La labor de Ticknor consistió en revisar, controlar y sugerir métodos y formas para enseñar la lengua. Es importante destacar que en sus publicaciones se pueden abstraer cuestiones que tienen trascendencia actualmente, en especial cuando afirma que “el mejor método y el más fácil para gentes de toda edad y para todos tipos de clases es el que permite aprenderlo (un idioma) como lengua hablada” (Ticknor, 1937; citado por Sánchez Pérez, 1992:262). Además, prosigue, “no existe un método de enseñar lenguas y que es preciso seleccionar lo más apropiado para cada caso, atendiendo a las características de los alumnos y al entorno en que tiene lugar la enseñanza” (Ticknor, 1937; citado por Sánchez Pérez, 1992: 20).

Hacia fines del siglo XIX y primeros años del siglo XX el español se fue asentando en las universidades de los Estados Unidos. Cabe mencionar que hasta el año 1917 el alemán ocupaba el primer lugar de interés pero esto decae abruptamente con la Primera Guerra Mundial. Se funda ese mismo año la entidad llamada AATSP² cuyo lema era “La guerra se ganará a través de la sustitución del alemán por el español” (García, 2005). El francés empieza a perder fuerza a fines del siglo XIX. En cuanto a la importancia del español en las diferentes universidades se puede apreciar la siguiente cronología de las universidades estadounidenses hasta el año 1832.

Pennsylvania	1750
William and Mary	1780
St. Mary's (Baltimore)	1800
Dickinson	1814
Harvard	1816
Virginia	1825
Bowdoin	1825
Yale	1826

²Sigla en inglés de *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*. En español: Asociación Americana de Profesores de español y portugués.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Amherst	1827
Williams	1827
Miami	1827
Columbia	1830
New Jersey College (Princeton)	1830
University of City of NY	1832

Tabla 3: Fechas de aparición de universidades americanas (Spell, 192; citado por Sánchez Pérez, 1992: 265)

De esta manera se puede apreciar que la enseñanza del español va cobrando importancia a través del tiempo en el mundo académico, hasta llegar a la situación actual causada por la demografía del país y algunos eventos que marcan y cambian la historia de la enseñanza al incorporarse un grupo humano que habla la lengua española pero en su mayoría no ha recibido instrucción formal en la lengua. Para observar los cambios introducidos en este último tiempo es importante recordar que el último censo llevado a cabo por el Gobierno Federal de los Estados Unidos fue en el año 2010. Se advierte que la presencia de hispanos en el país ha ascendido un 43% con respecto al censo llevado a cabo una década atrás (Ennis, Ríos-Vargas y Albert, 2011)³. Se contabiliza el número de hispanos en 50,5 millones. Este dato es importante ya que la influencia de los grupos representados se puede observar en la sociedad tanto en lo económico como en lo cultural.

En cuanto a lo cultural se observa una gran variedad muy bien representada por los diferentes inmigrantes que deciden mudarse a Estados Unidos. Este pronóstico ha llevado a algunos estudiosos como Francisco Moreno (2004) a afirmar que el español en los Estados Unidos presentará elementos de diferentes áreas hispánicas, inclusive del inglés. Esta influencia cada vez más generalizada, se puede advertir, según él, en cadenas de televisión como Univisión y CNN. Otro de los fenómenos identificados y estudiados es el uso del Spanglish (Torres, 2005, 2010) que no se tratará en esta tesis. Un tercer fenómeno es la presencia de personas que toman cursos de español a pesar de hablar español en sus casas.

³El informe del censo de los EE.UU. en el año 2010 se encuentra en la web: <<http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>> [Consulta: 5 de abril del 2013].

Esto ha conllevado a algunos cambios en la política de este país que ha dividido la sociedad entre aquellos defensores del inglés como la lengua que los inmigrantes necesitan saber y cuyo aprendizaje debe ser inculcado a los niños en las clases, y aquellos que defienden el bilingüismo y marcan como una ventaja que el niño sea expuesto y mejore su español en el país, al mismo tiempo que aprende inglés. De modo que se puede pensar en una paradoja que ha sido planteada por Potowski (2005) de la siguiente manera: mientras no se le incentiva al niño a desarrollar las habilidades del español en la escuela elemental, cuando crece y va a la universidad se le obliga a estudiar la lengua que se le ha negado formalmente años antes. Esto puede explicar de alguna manera el hecho de que no exista para el ámbito federal un programa detallado donde se expliquen los objetivos para cada nivel, ya sea elemental, secundario o universitario. Tampoco hay una consigna unificada sobre los niveles que los alumnos tienen que lograr; todo esto varía de estado a estado.

Por otra parte, hay que precisar que, si bien la enseñanza del español como lengua extranjera en el ámbito universitario en la actualidad crece paulatinamente como se mencionó con antelación, este crecimiento ha experimentado una serie de altibajos que merecen ser expuestos. Por ejemplo, uno de dichos altibajos se observa en la aprobación de leyes en ciertos estados como California, Arizona y Massachusetts para que la lengua inglesa se adopte a rajatabla y no se tenga consideración del aporte de los inmigrantes en lo que a lengua se refiere. Esto hace que el uso de la lengua española sea exclusivamente restringido al seno familiar para muchas personas, sobre todo en estados cuya población hispana es grande, descontando los efectos que puede tener en cuanto al problema de identidad y pertenencia al no ser tenidos en cuenta en el mundo académico (Hurtado y Carter, 1997). Si bien estos estados tienen una ley, hay otros estados que tienen una alta concentración de ciudadanos hispanos que podrían correr la misma suerte o que de alguna manera se ven afectados de una u otra manera por esto.

En la figura de abajo se pueden observar en el mapa los diez estados con la mayor concentración de población hispana en los Estados Unidos.

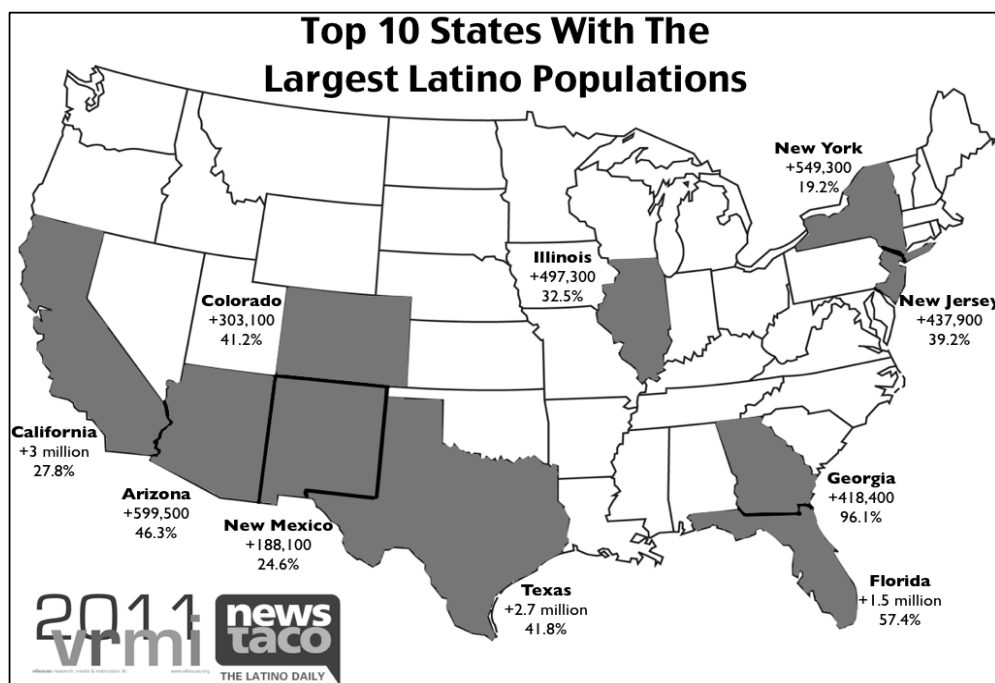


Figura 3: Los diez estados con la mayor población latina, según News Taco¹

Ahora bien, a nivel federal es importante traer a colación la ley *No Child Left Behind*, o “Ningún niño se queda atrás”⁴, en las escuelas primarias donde se incrementa la responsabilidad de los maestros si el niño no alcanza los objetivos en matemáticas e inglés. Esto ha traído como consecuencia una distribución monetaria mayor para que las escuelas amplíen estos programas o se contrate a un mayor número de personas para que se enseñen matemáticas o inglés sobre todo en la escuela media (Sterling, 2004). A su vez, esta situación supone una reducción de horas para lenguas extranjeras o arte.

También procede mencionar en la actualidad la ley de la reforma migratoria que divide a la ciudadanía estadounidense, tanto como la mala imagen que les han dado a los hispanos ciertos incidentes relacionados con el departamento de inmigración en Arizona en estos últimos años.

Otro aspecto que es importante reseñar es un problema a nivel mundial pero que afecta sobremanera algunos departamentos de lenguas extranjeras en EE.UU. y es que las horas de español se han visto reducidas porque se han eliminado lenguas en ciertas

⁴Traducción propia.

universidades como la de Emory⁵, según el periódico publicado en el 2012 por la universidad de Nueva York en Albany⁶.

Ante tales ejemplos de adversidad es importante destacar que la enseñanza del español en los Estados Unidos se incrementa día a día por cuestiones como las ofertas de viaje al extranjero desde los Estados Unidos, la posibilidad de hacer negocios en México⁷ debido al traslado de grandes compañías a este país, y también desde la perspectiva profesional y académica. Los estudiantes estadounidenses eligen tomar clases de español en vez de otras lenguas extranjeras, y desde el año 1989 se evidencia un incremento sistemático que supera en alrededor de un 40% a los estudiantes que asisten a clases de francés, italiano, ruso, japonés, chino mandarín y alemán. Además, contamos con la estadística de que desde el año 2007 hay un 57% más estudiantes estadounidenses en carreras relacionadas con filología española superando ampliamente a los estudiantes matriculados que toman francés y alemán, según la página de internet del Ministerio de Educación, dependiente del gobierno de España⁸. Es dable agregar que el Instituto Cervantes cuyo objetivo principal es el de fomentar el estudio de la lengua española y apoyar el trabajo de los lingüistas, se encuentra activo en los Estados Unidos en Chicago, Nueva York, Albuquerque y Seattle⁹.

En el ámbito académico universitario el número de inscriptos en español va en aumento. Esto se demuestra teniendo en cuenta que en la clase de español se tenía en 1968 un 32,4% de estudiantes del total de inscriptos en lenguas extranjeras. Esa cifra para 1980 aumentó al 41%. En el año 1990 ascendió al 54,1% y ocho años más tarde se elevó al 55% (Potowski y Lynch, 2004; citado por Torres, 2011).

Acompañando este aumento de alumnado en el ámbito universitario, ya desde los años sesenta los profesores han intentado incluir en la enseñanza de lenguas, sobre todo en el nivel universitario, contenidos que sean motivadores para los alumnos en las clases de inmersión donde se ofrecía la enseñanza de lenguas para fines específicos (Brinton y otras, 2003; Grabe y Stoller, 1997). Desde hace más de dos décadas se ha visto la contribución de las experiencias realizadas en Canadá en la educación elemental, secundaria y universitaria

⁵El periódico *Emory Wheel* tiene una web: <<http://www.emorywheel.com/visual-arts-journalism-educational-studies-p-e-and-russian-econ-spanish-grad-programs-suspended-ila-to-be-downsized/>> [Consulta: 5 de abril del 2013].

⁶Web: <<http://www.insidehighered.com/news/2010/10/04/Albany>> [Consulta: 5 de abril del 2013].

⁷Noticia publicada en diferentes portadas de diarios como por ejemplo, CNN: <<http://globalpublicsquare.blogs.cnn.com/2012/12/31/what-we-can-learn-from-mexico/>> [Consulta: 5 de abril del 2013].

⁸Web: <<http://www.mecd.gob.es/eeuu/estudiar/en-usa/espanol-lengua-extranjera.html>> [Consulta: 6 de abril del 2013].

⁹Web del Instituto Cervantes:

<http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm> [Consulta: 6 de abril del 2013].

respecto del desarrollo de las habilidades del francés (Grabe y Stoller, 1997), por ejemplo, los cursos de psicología en francés de la Universidad de Ottawa para estudiantes que tienen como L1 el inglés (Edwards y otros, 1984).

En los Estados Unidos el panorama en los ochenta se desarrolla ya que la integración de lenguas y contenidos es llevada a la enseñanza de lenguas, sobre todo en español. En la Universidad de Eastern Michigan se ofrece el programa internacional de negocios y la posibilidad de tomar cursos en español como también en otras lenguas. Esto ha posibilitado que los estudiantes puedan desempeñarse sin inconvenientes en el extranjero (Palmer, 1993). Otro ejemplo es el Instituto Monterey que ha estado ofreciendo cursos de español a través de contenidos permitiendo que los estudiantes tengan una salida laboral con el gobierno en el extranjero, principalmente en las embajadas estadounidenses de Chile, España y Argentina, y el servicio secreto de los Estados Unidos.

Otro estudio exitoso mencionado por Dueñas (2003) es el descrito por Klahn (1997) donde un grupo de estudiantes de español avanzado toma un curso de español llamado “Temas Mexicanos Contemporáneos” en la Universidad de Columbia en Nueva York. El curso fue diseñado teniendo en cuenta diferentes temas como por ejemplo: 1) la historia de México; 2) el sistema político, 3) medios de comunicación, 4) la economía mexicana; 5) geografía y demografía; 6) las artes; 7) la cultura popular; 8) las relaciones México y Estados Unidos. El material fue seleccionado con el fin de aumentar la habilidad de los estudiantes y finalmente resultó ser:

(...) una experiencia con resultados muy positivos en los planos cognitivo, lingüístico y afectivo (...) Las evaluaciones de los estudiantes demostraron el potencial de un curso de este tipo para lograr el objetivo de una mayor comprensión socio-cultural a través de una mayor fluidez en la lengua extranjera. (Klahn, 1997: 209; citado por Dueñas, 2003).

La Universidad de Minnesota a través de Cobbalt¹⁰ ofrece apoyo profesional para docentes que trabajan con los grupos AICLE. Una de las experiencias positivas descripta muestra cómo se puede trabajar una unidad temática en español con estudiantes adultos de esta universidad cuyo nivel de español es *Novice high* o “principiante alto¹¹” según la escala de ACTFL (2012)¹². En esta clase en particular se estudiarán en siete días cuatro pintores

¹⁰*Content-Based Second Language Instruction* o “Enseñanza de lenguas a través de contenidos”. Traducción propia.

¹¹Traducción propia.

¹²Escala ACTFL: <<http://www.actfl.org>> [Consulta: 12 de abril del 2013].

contemporáneos del siglo XX: Pablo Picasso, Frida Kahlo, Salvador Dalí y Carmen Lomas Garza. Luego de dedicarse a los pintores los primeros cuatro días, en el quinto día reconocen la influencia del movimiento al que pertenecieron. En el sexto día los alumnos estudian otras pinturas que pertenecen a estos personajes y en el séptimo día, van a presentar su obra de arte correspondiente para luego ser evaluados.

Como se puede observar, la integración de lengua y contenido puede realizarse a través de una o más unidades temáticas, como ocurre con el caso presentado, o bien puede ser desarrollada durante todo un semestre, como en el caso del enfoque AICLE que sigue el formato de la individualización y que se lleva a cabo en un ambiente universitario.

2. Las directrices curriculares del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL)

En los Estados Unidos existe el Consejo Americano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, denominado en inglés *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)*, que es el organismo encargado de la preparación y el desarrollo profesional de profesores de todas las lenguas que se enseñan en los Estados Unidos.

La promoción de este desarrollo consiste en la difusión de materiales tales como estudios de investigación o recursos innovadores para profesores que trabajan en diferentes campos como, por ejemplo, aquellos que necesitan una certificación para enseñar en una escuela primaria o secundaria de un estado en particular (ACTFL, 2012). Una de las razones por las que ACTFL es conocido entre los profesores es por la publicación de las escalas que se utilizan para la medición de las habilidades en las lenguas que se enseñan en el país y que son referencia obligada para los distintos tipos de evaluación que los estudiantes han de superar. Además, por su misma formulación, constituyen una fuente importante de información.

2.1. La escala de medición del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL): niveles y subniveles

La escala que presenta el Consejo ha ido evolucionando desde hace 25 años. En esta se detallan los cinco diferentes niveles de competencia que han surgido, previamente

definidos por el Instituto Americano del Servicio de Extranjería. Se describen cuatro habilidades (hablar, leer, escuchar y escribir) y luego se puede apreciar una descripción de las funciones comunicativas, manejo de vocabulario y el grado de flexibilidad y precisión que los alumnos muestran en estas habilidades de lengua. Es conveniente añadir que también se recogen, a grandes rasgos, las dificultades que enfrentan los estudiantes a la hora de intentar desenvolverse en un nivel superior al que pertenecen.

El Consejo advierte que el objetivo es utilizar estas guías como una medición global de las habilidades funcionales de una lengua y que no se deben tomar como prescriptivas acerca de cómo alguien tiene que aprender una lengua. Sin embargo, se señala que la escala tiene implicaciones pedagógicas a la hora de la discusión del diseño curricular (ACTFL, 2012¹³) ya que resultan convenientes a la hora de planificar objetivos, actividades y evaluación. Las escalas han sido modificadas en algunas destrezas en el año 2012 y esta es la revisión más actualizada desde la presentación de los primeros estándares en el año 1996. Se hace una segunda revisión en el año 2006, donde se le da la bienvenida a los estándares de lenguas más tradicionales como francés, portugués, alemán, italiano y español. Ahora se incluyen el chino y el árabe.

Los descriptores intentan mostrar una variedad de habilidades de un estudiante de lengua en un continuo que se extiende desde un determinado nivel y registro educativo hasta un nivel de usuario que tiene una funcionalidad muy limitante. En la figura 4 se pueden observar las diferentes categorías. Estas tienen la forma de una pirámide invertida para emular el hecho de que los estudiantes manejan menos habilidades en los niveles inferiores y, a medida que van ascendiendo, se puede notar la diferencia en el tamaño.

¹³Las escalas de ACTFL están disponibles en la página web:
<http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf>

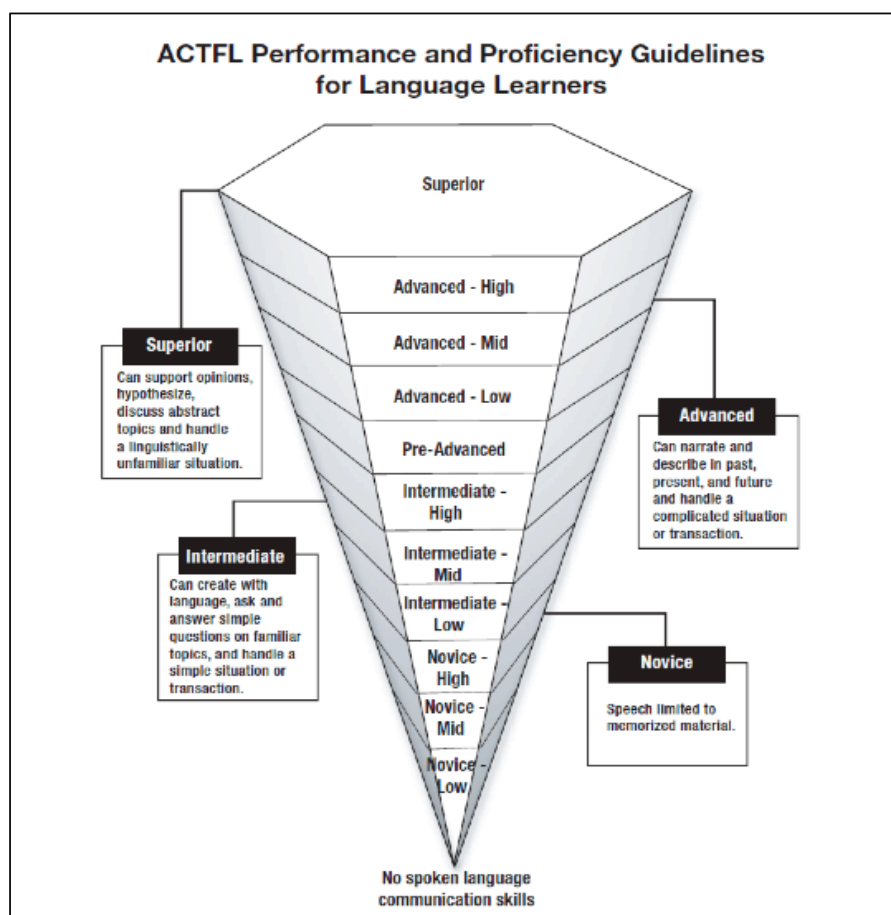


Figura 4: Los protocolos del ACTFL y los niveles respectivos (2012)¹⁴

Los descriptores intentan explicar lo que se espera en las habilidades de lectura, habla, escucha y escritura. En la última revisión se pueden observar ejemplos en línea de personas hablando y, según la actuación, la respectiva categoría y subnivel. Todas las escalas, según las destrezas, presentan los siguientes niveles generales: distinguido, superior, avanzado, intermedio y principiante¹⁵. Dentro de cada nivel se pueden encontrar subniveles que explicarían lo que el alumno logra hacer en cada nivel o categoría. Estos subniveles solamente se encuentran en las categorías *avanzado*, *intermedio* y *principiante* y son: subnivel alto, medio y bajo. A continuación se detallarán los niveles de la guía ACTFL y

¹⁴Los protocolos de ACTFL se pueden ver en la página web: <<http://www.languagetesting.com/scale.htm>> [Consulta: 1 de junio del 2013].

¹⁵ Traducción propia.

proveeremos los subniveles del nivel intermedio por ser a este al que pertenecen los sujetos investigados en la presente tesis doctoral. Los niveles son los siguientes (ACTFL, 2012)¹⁶.

- 1) Nivel principiante: Los hablantes de este nivel son capaces de comunicar mensajes cortos sobre temas altamente predecibles y cotidianos. Hacen esto a través del uso de palabras aisladas y frases que han memorizado y recordado. Los hablantes pueden ser difíciles de entender aun por interlocutores acostumbrados al habla de los extranjeros.
- 2) Nivel intermedio: Los hablantes del nivel intermedio se distinguen principalmente por su habilidad de crear con la lengua al hablar sobre temas familiares relacionados con su vida diaria. Pueden recombinar material aprendido para expresar su mensaje personal, pueden hacer preguntas sencillas y pueden manejar una situación de supervivencia básica. Producen lenguaje a nivel de la oración, desde oraciones básicas discretas hasta cadenas de oraciones, típicamente en tiempo presente. Los hablantes del nivel intermedio son entendidos por interlocutores acostumbrados a tratar con aprendices no nativos de la lengua. Dentro de este nivel, se encuentren los diferentes subniveles que corresponden a la comunicación oral.
 - a. Subnivel intermedio alto: los hablantes del subnivel intermedio alto pueden conversar con facilidad y confianza al tratar funciones rutinarias y situaciones sociales del nivel intermedio. Pueden manejar con éxito funciones sencillas y situaciones sociales que requieren un intercambio de información básica relacionada con su trabajo, escuela, recreación, intereses particulares, y áreas de su competencia. Estos hablantes pueden manejar un número significativo de funciones asociadas con el nivel Avanzado, pero no pueden sostener el desempeño de todas estas funciones todo el tiempo. Pueden narrar y describir en todos los planos temporales en un discurso conectado de extensión de un párrafo, pero no todo el tiempo. Típicamente, cuando los hablantes del Intermedio Alto intentan realizar funciones del nivel Avanzado su discurso muestra una o más características de desintegración lingüística, como la inhabilidad de completar una narración o descripción en el plano temporal apropiado, la incapacidad de mantener un discurso de extensión de párrafo, o una reducción en la amplitud del contenido y del vocabulario apropiado. Los hablantes del Intermedio Alto pueden generalmente ser comprendidos por hablantes nativos no acostumbrados a tratar con extranjeros; sin embargo, la interferencia de otro lenguaje puede ser evidente

¹⁶Las descripciones de los niveles es literal tal como aparece en la página electrónica. <<http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/spanish/comunicación-oral>> [Consultado: 10 de marzo del 2014].

(por ejemplo, cambio de código, cognados falsos, traducciones literales), y puede mostrarse un patrón de lagunas en la comunicación.

- b. El subnivel intermedio medio: Los hablantes de este subnivel pueden manejar exitosamente una variedad de funciones lingüísticas sin complicación en situaciones sociales sencillas. La conversación es generalmente limitada a intercambios predecibles y concretos, necesarios para la supervivencia en la cultura objetivo. Estos incluyen información personal relacionada con su persona, familia, hogar, actividades diarias, intereses y preferencias personales, como también necesidades físicas y sociales, tales como la comida, las compras, los viajes y el alojamiento. Los hablantes del Intermedio Medio tienden a funcionar reactivamente, por ejemplo, al responder a preguntas directas o a peticiones de información. Sin embargo, pueden hacer una variedad de preguntas cuando es necesario para obtener información sencilla para satisfacer sus necesidades básicas, tales como direcciones, precios y servicios. Cuando se les pide realizar funciones o manejar temas en el nivel Avanzado, ellos proveen alguna información pero tienen dificultad para conectar ideas, manipular el tiempo y el aspecto, y usar estrategias lingüísticas como la circunlocución. Pueden expresar significado personal mediante la creación con la lengua, en parte al combinar y recombinar elementos conocidos y aportes a la conversación para producir respuestas que consisten típicamente en oraciones y cadenas de oraciones. Su discurso puede contener pausas, reformulaciones y autocorrecciones mientras buscan el vocabulario adecuado y las formas lingüísticas apropiadas para expresarse. A pesar de sus limitaciones en el vocabulario y/o pronunciación y/o gramática y/o sintaxis, estos hablantes son generalmente comprendidos por interlocutores comprensivos acostumbrados a tratar con extranjeros. En general, los hablantes del Intermedio Medio están cómodos al practicar funciones del nivel Intermedio, y lo hacen con considerable cantidad y calidad de lenguaje de este nivel.
- c. El subnivel intermedio bajo: Los hablantes del subnivel intermedio bajo pueden manejar satisfactoriamente un número limitado de funciones lingüísticas simples en situaciones sociales directas. La conversación está limitada a algunos intercambios concretos y temas predecibles necesarios para la supervivencia en la cultura de la lengua meta. Estos temas se relacionan con información personal básica; por ejemplo, información propia y familiar, algunas actividades diarias y preferencias personales, y necesidades inmediatas, tales como pedir comida y hacer compras sencillas. En el subnivel intermedio bajo los hablantes son

principalmente reactivos, y se esfuerzan para contestar a preguntas directas o peticiones de información. También pueden hacer unas pocas preguntas apropiadas. Estos hablantes logran sostener las funciones del nivel Intermedio, aunque solo escasamente. Expresan su significado personal al combinar y recombinar lo que ellos saben y lo que oyen de sus interlocutores en declaraciones cortas y oraciones aisladas. A menudo sus respuestas están llenas de vacilaciones e imprecisiones mientras buscan formas lingüísticas y vocabulario apropiado al intentar dar forma al mensaje. Su lenguaje está caracterizado por pausas frecuentes, reformulaciones inefectivas y autocorrecciones. Su pronunciación, vocabulario, y sintaxis están fuertemente influidos por su primera lengua. A pesar de los frecuentes malentendidos que pueden requerir repetición o reformulación, pueden ser entendidos generalmente por interlocutores comprensivos, particularmente por aquellos acostumbrados a tratar con extranjeros.

- 3) El nivel avanzado: Los hablantes del nivel avanzado participan en la conversación de una manera claramente activa para comunicar información sobre temas autobiográficos, así como temas de interés comunitario, nacional o internacional. Manejan sus temas concretamente por medio de la narración y la descripción mayormente en los planos temporales del pasado, presente y futuro. Estos hablantes pueden manejar una situación social con una complicación inesperada. La lengua del hablante de nivel avanzado es abundante; el párrafo hablado es la medida de la extensión y la organización de su discurso. Tienen suficiente control de las estructuras básicas y del vocabulario genérico para ser comprendidos por los hablantes nativos de la lengua, incluso por los que no están acostumbrados a tratar con extranjeros.
- 4) El nivel superior: Los hablantes del nivel Superior pueden comunicarse con precisión y fluidez para participar completa y eficazmente en conversaciones sobre una variedad de temas en contextos formales e informales con perspectivas tanto concretas como abstractas. Discuten sus intereses y campos de especialidad, explican asuntos complejos en forma detallada y proveen narraciones largas y coherentes, todo con facilidad, fluidez y precisión. Presentan sus opiniones sobre una variedad de asuntos de interés personal, tales como temas sociales y políticos, y proveen argumentos estructurados para apoyar sus opiniones. Pueden construir y desarrollar hipótesis para explorar posibilidades alternativas. Cuando es apropiado, estos hablantes usan discurso extendido sin vacilaciones largas o forzadas para exponer su punto de vista, aun cuando están ocupados en elaboraciones abstractas. Este discurso, aunque coherente, puede aún estar influido por patrones lingüísticos ajenos a los patrones lingüísticos de la lengua meta. Los

hablantes del nivel superior emplean una variedad de estrategias interactivas y discursivas, como la de turnarse y de separar ideas principales de la información de apoyo a través del empleo de recursos sintácticos, léxicos y fonéticos. No muestran ningún patrón de errores en el uso de estructuras básicas, aunque pueden cometer fallos esporádicos, particularmente en estructuras de uso poco frecuente y en estructuras complejas de alta frecuencia. Estos errores, si ocurren, no distraen al interlocutor nativo ni dificultan la comunicación.

- 5) El nivel distinguido: Los hablantes del nivel distinguido pueden usar la lengua diestramente, con precisión, eficiencia y efectividad. Pueden reflexionar sobre una amplia gama de asuntos globales y sobre conceptos altamente abstractos de una manera culturalmente apropiada; asimismo pueden usar argumentos persuasivos e hipotéticos con propósitos de representación, lo que les permite defender un punto de vista que no es necesariamente el suyo. Pueden modificar su lenguaje ante una variedad de audiencias al adaptar su discurso y registro de maneras que son culturalmente auténticas. Los hablantes de este nivel producen sus argumentos en un discurso extendido altamente sofisticado y rigurosamente estructurado. A la vez, pueden hablar concisamente, a menudo con alusiones culturales e históricas que les permiten decir menos y expresar más. En este nivel, el discurso oral se parece típicamente al discurso escrito. Un cierto acento extranjero, la falta de economía de expresión al estilo nativo, los controles limitados de referencias culturales profundamente integradas, y/o errores de lengua ocasionales y aislados podrían presentarse en este nivel.

A modo de ilustración de cómo un estudiante de español sería considerado teniendo en cuenta la escala ACTFL se ofrece un ejemplo de un aprendiz que se encuentra en el nivel intermedio medio y otro de un estudiante del intermedio alto¹⁷. He aquí el primer ejemplo de una conversación de estilo casual:

Hablante nativo: Hola John, ¿Qué te parece Monterey? ¿Te gusta?

John: Me gusta mucho Monterey. Es un ciudad con bastante frío. No me gusta mucho calor en el verano. En mi estado... ahora hace mucho calor y es... (busca palabra adecuada)... no sé qué es "unbearable"... en español... bueno, no me gusta mucho el calor y no me gusta mucho el frío... en el medio me gusta... (sonrisa).

Hablante nativo: ¿Hiciste algunas compras para tu nuevo apartamento?

¹⁷La presente investigación como se explicará más adelante, versará sobre grupos donde hay una mezcla de estos dos niveles.

Pablo Marcelo Oliva Parera

John: Sí, compré vegetales para mi casa... no compré el café más tarde porque necesito ir a un supermercado más grande. Necesito una mapa con más cosas para esta ciudad. ¿Conoces dónde hay un lugar bueno para mapas?

Hablante nativo: Sí, claro. Hoy te pasaré a buscar a tu clase y te llevaré al centro turístico para que te den un buen mapa de la ciudad.

John: Muchas gracias para todo.

Este aprendiz se podría ubicar, teniendo en cuenta este intercambio, en un nivel “intermedio medio”, cotejando con el descriptor de la escala como observamos a continuación:

- El alumno puede entender y responder a situaciones que no son complicadas sino que son concretas, sobre todo cuando se habla de ir de compras, familia, intereses.
- Se nota una tendencia a la respuesta o reacción reactiva a las preguntas. Es decir, lo hace muy directamente y hay una falta de los mitigadores o palabras de relleno (Briz, 1998) que utilizaría un hablante nativo “estoy encantado con la ciudad... me gusta muchísimo”.
- Se nota una carencia de estrategias comunicativas para expresar lo que no sabe. Es decir, en este caso la circunlocución: utiliza una palabra en inglés y luego la explica de una manera apropiada una vez que lo piensa. Hace uso de reformulaciones y estructuras conocidas, una característica del nivel intermedio medio.
- Hay limitaciones en la parte gramatical como por ejemplo en “vegetales”, “una mapa”, “más tarde” cuando quiso decir “antes”.
- El contenido puede ser perfectamente entendido igualmente por un hablante que no está acostumbrado a escuchar a hablantes no-nativos y que demuestra apertura a entender el mensaje.
- El aprendiz se distingue en este caso del nivel intermedio alto por dos razones principales: los fallos causan una mayor distracción al interlocutor y, generalmente, los conectores usados en el intermedio alto son mayores como así también la extensión de las respuestas.
- Para Baztán (2008), esta conversación está categorizada según el ACTFL en el intermedio medio y, como se verá más adelante, se podría categorizar según la escala MCERL en A2, B1.

Ahora bien, si observamos la siguiente conversación notaremos algunas diferencias con respecto a lo anterior:

Pablo Marcelo Oliva Parera

Hablante nativo: Hola Sean. Bienvenido a la ciudad. ¿Ya te instalaste en tu nuevo departamento?

Sean: Muchas gracias, me gusta la clima de la ciudad. Este fin de semana, hice alguna chores domésticos porque mi departamento es muy sucio. Ahora, puedo vivir bien... Necesito que Comcast instala el wifi y el cable de la televisión

Hablante nativo: ¡Qué bueno! ¿Fuiste a algún lado este fin?

Sean: ¿Perdón? ...¿Puedes repetir por favor?

Hablante nativo: Sí, claro. ¿Visitaste algunos lugares este fin de semana pasado?

Sean: Claro que sí, estuve en Big Sur. Me gusta mucho Big Sur y lo que me gusta más es que es muy cerca de Monterey. También fui al Carmel Valley. Fui a tomar ejemplos de algunos quesos y el vino. Superrico. No puedo decidir en mi mente o Carmel o Big Sur. Creo que me gusta los dos sitios.

Al cotejar la conversación anterior con los descriptores podemos afirmar que se podría categorizar a este hablante en un nivel intermedio alto y se diferencia del anterior por las siguientes razones:

- El alumno puede resolver situaciones que no presentan complicación pero a la hora de sostener una conversación más larga se encuentran algunas fallas. Por ejemplo, en la conversación el alumno no entiende bien la pregunta del hablante nativo que otro estudiante en el nivel superior o excelente podría entender. Sin embargo, contesta que le falta “instalarse” en su departamento.
- Lo mismo se presenta en la segunda pregunta del hablante nativo que no la entiende bien. Pero luego la contesta y se entiende que le gustan los dos lugares claramente. Esto sucede a pesar de que usa una traducción literal cuando quiere expresar: “Fui a probar diferente tipos de quesos y vino”, cuya versión en inglés es “I went and sampled different types of cheese and wine”. También sucede con la expresión “decidir en mi mente”. Estas son algunas de las marcas que lo distinguirían de un estudiante de nivel intermedio medio.
- Este aprendiz logra ser entendido sin dificultades pero se presentan en su interlengua elementos como cambio de código (“chores” en vez de “quehaceres”), falsos cognados (aunque no están presentes aquí) y transferencias de la lengua materna.
- Esta conversación está categorizada en el nivel intermedio alto, según el ACTFL y esto equivaldría a B1, B2 del MCERL (2002), según Baztán (2008).

Es conveniente aclarar que estos descriptores se han basado todos estos años en las cuatro destrezas básicas: leer, escribir, escuchar y hablar. Sin embargo, en los últimos años

se ha estado debatiendo en el país la importancia de la comunicación en la enseñanza de lenguas y se ha gestado un cambio con respecto a la perspectiva pedagógica. Este cambio se justifica por el hecho de que la comunicación es central en el aprendizaje de lenguas y las propuestas pedagógicas necesitan converger hacia ese eje central. Es por esa razón por lo que en los Estados Unidos se ha empezado a cambiar la perspectiva de las cuatro habilidades por una propuesta basada en la comunicación que consta de tres modos:

- La comunicación interpersonal por medio de la cual se hace énfasis en actividades tendentes a la enseñanza y práctica de las funciones del lenguaje y los diferentes actos de habla.
- La comunicación interpretativa donde se acentúan actividades tendentes a la comprensión de textos orales y escritos en diferentes contextos.
- La comunicación expositiva donde se tiende a desarrollar la capacidad de ofrecer información en diferentes contextos y a una comunidad en particular como, por ejemplo, un grupo de lectores o a una audiencia en particular.

Si bien se puede notar que con este paradigma la comunicación se centra en el contexto de enseñanza-aprendizaje, todavía se continúan utilizando en la jerga docente y hasta en los textos más actualizados las cuatro estrategias mencionadas.

2.2. La escala del American Council on Teaching of Foreign Languages y su diferencia con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL) marca un hito importante en Europa a partir de su publicación en el año 2001 (Consejo de Europa, 2002) ya que es la síntesis del trabajo que se venía realizando por el Consejo de Europa desde los años 70 con respecto a las diferentes metas que necesitan ser alcanzadas por los estudiantes de lenguas extranjeras en Europa. Se puede decir que es un documento al alcance de los usuarios que permite conocer lo que tiene que saber un aprendiz para afirmar que sabe o no una lengua extranjera. Es decir, sirve como “punto de referencia para la elaboración de materiales de aprendizaje, enseñanza y evaluación en general” (Alderson y Banerjee, 2001: 220). Además sirve como un instrumento unificador para los países europeos a la hora de evaluar, diseñar y formar profesores teniendo en cuenta lo dicho por el Consejo de Europa (2002).

El *Marco de referencia europeo* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia europeo* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (Consejo de Europa, 2002:1¹⁸).

El MCERL tiene 60 escalas que a su vez se estructuran en 6 niveles que son A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría). Estas pueden visualizarse a continuación.

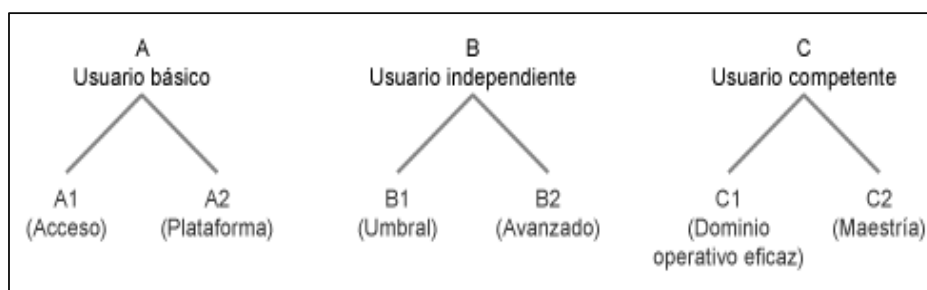


Figura 5: Los diferentes niveles de la escala MCERL según el organismo autónomo de programas educativos europeos o APEE¹⁹

Los descriptores generales de cada nivel son estos (2002: 26):

Nivel A: Usuario Básico

- A1 Nivel Acceso. El usuario de la lengua es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que

¹⁸ Se encuentra también en línea en el siguiente enlace:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_01.htm> [Consulta: 29 de junio del 2013].

¹⁹La página web de esta organización es:

<<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/niveles-de-competencia.html>>[Consulta: 3 de Julio del 2013].

conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

- A2 Nivel Plataforma. El usuario de la lengua es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieren más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.

Nivel B: Usuario Independiente

- B1 Nivel Umbral. El usuario de la lengua es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan de cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, estudio u ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un especial interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
- B2 Nivel Avanzado. El usuario de la lengua es capaz de entender las ideas de textos complejos que tratan de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los “pros” y los “contras” de las distintas opciones.

Nivel C: Usuario Competente

- C1 Nivel Dominio Operativo Eficaz. El usuario de la lengua es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para dar con la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización y cohesión del texto.
- C2 Nivel Maestría. El usuario de la lengua es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y argumentos

procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

La cantidad de niveles no es azarosa sino que responde a cuestiones investigativas. A veces la escala presenta nueve puntos porque en algunos lugares académicos o países hay una tendencia a un mayor detalle en la descripción de las habilidades. Algunas diferencias con la escala ACTFL que se pueden observar son:

- Hay publicaciones que muestran una cierta flexibilidad en los descriptores de la escala MCERL. Por ejemplo, se pueden ver descriptores llamados B2+ donde se hila más fino en algunas estrategias de los estudiantes que están por encima de B2 y por debajo de C1. En la escala ACTFL eso está contemplado al tomar, por ejemplo, el nivel intermedio y las descripciones bajo, medio y alto.
- Las escalas MCERL pueden leerse o interpretarse de izquierda a derecha y viceversa. Eso no es posible en las escalas ACTFL.
- Los niveles de MCERL pueden ser equiparados con los de ACTFL de la siguiente manera (Baztán, 2008: 39).

ACTFL	PB	PM	PA	IB	IM	IA	AB	AM	AA	S	D ²⁰
MCER	--	A1 A2	A1 A2	A1 A2 B1	A2 B1	B1 B2	B2 C1 C2	B2 C1 C2	C1 C2	--	---

Tabla 4: Comparación entre ACTFL y MCER (Adaptación del cuadro presentado por Baztán, 2008:39)

Según este cuadro, un estudiante de A2 o B1 se encuentra en el nivel intermedio medio (IM). Coincidentemente con Baztán (2008), se sostiene el hecho de que en los descriptores MCERL que marcan mayor habilidad en los estudiantes el lenguaje no es muy preciso. Por eso, el nivel superior ha quedado vacante.

²⁰En esta tesis se agregó el descriptor “D” al cuadro de Baztán (2008).

Por lógica al quedar vacante el nivel superior, en esta tesis se dejó el descriptor “D” “distinguido” como vacante también, pues este nivel ha sido agregado en el año 2012 por ACTFL (2012) después de la publicación del trabajo de Baztán (2008).

En estos apartados se ha evidenciado cómo la enseñanza del español ha ido progresando a través del tiempo y continúa haciéndolo a pesar de los diferentes obstáculos a nivel nacional en los Estados Unidos. Además, se advierte que la presencia del español va de la mano con respecto a los diferentes eventos presentes en el país. Se cree conveniente señalar los esfuerzos por parte de investigaciones en Europa y el interés en los Estados Unidos de aunar criterios en cuanto a los diferentes niveles y sus descriptores. Es importante destacar que el trabajo del gobierno de España en cuanto a la promoción de la lengua y las costumbres está presente activamente a través del Instituto Cervantes y las diferentes embajadas españolas. A continuación se analizarán con mayor profundidad algunos trabajos que han llevado al reconocimiento de la metodología AICLE a tener la importancia de la que goza en el presente.

3. El Instituto Monterey: trayectoria, características y plan curricular

El Instituto de Estudios Internacionales Monterey, en California, fue fundado para brindar una educación internacional única en los Estados Unidos de América. Está situado en Monterey, ciudad reconocida a nivel mundial por ser “la Capital del Lenguaje del mundo”²¹. La institución fue fundada por Gaspard Weiss, Remsen Bird y Dwight Morrow (hijo) en el año 1955 con la idea de crear una institución de nivel graduado cuyo propósito fundamental fuera el estudio de diferentes lenguas y culturas. A través de los años, y con la creación de diferentes programas, el objetivo fue expandiéndose para convertirse en lo que es hoy. Actualmente, la institución cuenta con 770 estudiantes que vienen tanto de los Estados Unidos como de otros 38 países. Se pueden escuchar en el campus hasta 33 lenguas nativas diferentes. Aproximadamente, el 61% del cuerpo estudiantil es femenino y la edad promedio de los alumnos es 27 años²². El Instituto Monterey cuenta con dos escuelas principales y algunos centros de investigación. Una de las escuelas es la de “Política y gestión internacional” y la otra es la de “Interpretación, traducción y educación en la

²¹ Según la página, <<http://www.montereylanguagecapital.org/monterey.htm>> [Consulta 3 de abril del 2011] y la página de bienvenida a la ciudad, <<http://www.monterey.org/>> [Consulta el 5 de mayo del 2011].

²² Según la página web de la institución: <www.miiis.edu> [Consulta: 4 de junio del 2013].

lengua”²³. Uno de los centros de investigación que se encuentra situado en la institución es el centro CNS por sus siglas en inglés *Center for Non-proliferation studies*) y en su traducción en español “Centro de estudios de no-proliferación”. Si bien este centro no está asociado con el gobierno americano, es el más grande en los Estados Unidos de América que se encarga de la investigación relacionada con la no proliferación de armas nucleares, procesos de paz, etc. La sede está en Monterey también se encuentra en Washington DC y Viena. Otro de los centros es el denominado *Blue Center for Economy*²⁴ o “Centro Azul para la Economía” que se encarga de la investigación, preparación técnica y difusión de investigaciones relacionadas con la gestión marina y costera.

El instituto Monterey inició un proceso de fusión con el Middlebury College, en el estado de Vermont, en los Estados Unidos, hace aproximadamente cinco años atrás. Este proceso culminó el 30 de junio del año 2010. Debido a esto se ha cambiado el logo de la institución y en la actualidad su nombre es “Monterey Institute: graduate school of Middlebury College”. Por lo mismo, la misión de la institución se ha transformado y es la siguiente.

El Instituto de Estudios Internacionales Monterey, la escuela de estudios de posgrado de Middlebury College, provee educación profesional internacional en áreas de importancia crítica en una comunidad global que cambia rápidamente, y que involucra la gestión política internacional, la traducción e interpretación, la enseñanza de lenguas, el desarrollo sostenible y la no proliferación. Preparamos estudiantes de todo el mundo para que promuevan un impacto significativo en los campos que ellos eligen a través de los programas de estudios que son caracterizados por el aprendizaje de inmersión y colaborativo, además de contar con oportunidades de adquirir y aplicar habilidades profesionales. Nuestros estudiantes son líderes emergentes capaces de unir fronteras, establecer organizaciones y superar los desafíos de la lengua para llevar soluciones sostenibles y equitativas a una variedad de desafíos globales. (*The Road Ahead*, 2012: 7)²⁵.

Gracias a la presencia de esta nueva institución, se estuvieron analizando los programas académicos y estudiando cómo el instituto y la nueva universidad podrían colaborar entre sí. Lo destacado de esta experiencia es una serie de puntos, según la visión expresada en el documento *The Road Ahead* (2012), que fortalecen a la institución como

²³Traducción propia para “International Policy and Management” y “Translation, Interpretation and Language Education”.

²⁴Puede encontrarse en la página <<http://www.miis.edu/academics/researchcenters/blue-economy>> [Consulta: 19 de junio del 2013].

²⁵Traducción propia. *The Road Ahead* puede leerse en línea en <<http://www.miis.edu/media/view/25306/original/>> [Consulta: 20 de junio del 2013].

modelo educativo. En primer lugar, un compromiso con el estudio de lenguas a través de contenidos o AICLE; esto garantiza que los alumnos estén preparados para enfrentar los retos que se presenten en los diferentes campos de estudio que tomen. Otro de los puntos es el de mantener un enfoque en la preparación de estudiantes para que sean buenos profesionales. En tercer lugar, una apertura hacia lo internacional y, en cuarto lugar, un énfasis en la figura del alumno para que cuando se plantea un problema, él sea quien proponga la solución de una manera práctica.

La Escuela de Política y gestión internacional está formada por el 45% del cuerpo estudiantil y el propósito es preparar a estudiantes en áreas de liderazgo en los siguientes campos: medio ambiente, negocios, política internacional y administración pública. Todos estos programas se ofrecen teniendo en cuenta el aspecto de internacionalización ya que casi todos los estudiantes de esta escuela tienen experiencia internacional. Las maestrías que se ofrecen son las siguientes: Educación en gestión internacional, Política ambiental internacional, Estudios de política internacional, terrorismo y no proliferación, Administración de negocios y gestión internacional, y la maestría en Administración pública. En algunos cursos cortos importantes que los alumnos pueden tomar reciben un certificado que los habilita para participar y postular a puestos en el exterior. Por ejemplo, el curso llamado “Gestión de proyectos de desarrollo” tiene una duración de 3 semanas y los prepara para una carrera en gestión internacional de desarrollo.

Por su parte, la Escuela de Interpretación, traducción y educación en la lengua está integrada por el 55% del cuerpo estudiantil. Su objetivo principal es la preparación de estudiantes en áreas de interpretación de conferencias, traducción de textos y docencia. La mayoría de los estudiantes al finalizar sus maestrías son empleados por las Naciones Unidas y sedes del gobierno en Washington DC. Esta escuela ofrece las siguientes maestrías: Enseñanza de inglés a hablantes de otras lenguas, Enseñanza de lenguas extranjeras, Traducción e interpretación de conferencias, Gestión en localización, Maestría en negocios y Gestión en localización. Además, ofrece certificados a través de otros cursos cortos como, por ejemplo, los cursos de inglés intensivo, inglés para diplomáticos, los programas de verano o los cursos de capacitación para profesores de traducción.

El programa intensivo de lenguas en el verano es conocido como SILP por sus siglas (*Summer Intensive Language Program*²⁶). Todos los veranos en Monterey se dictan cursos desde la segunda semana de junio hasta la primera semana de agosto. Se ofrecen cursos en

²⁶El enlace de este programa se puede ver aquí:

<<http://www.miis.edu/academics/language/summer>> [Consulta: 20 de junio del 2013].

francés, español, árabe, chino, japonés y ruso, tienen una duración de ocho semanas y las clases se llevan a cabo desde las 9 de la mañana hasta las 3 de la tarde con un receso al mediodía. En estas horas, los estudiantes se dedican al trabajo tradicional de afianzamiento de las diferentes habilidades y utilizan un libro de texto acorde a su nivel. Luego del almuerzo, los alumnos aprenden diferentes contenidos a través de las diferentes lenguas. Esta metodología es la marca distintiva de la universidad de otros cursos de verano que existen en California.

Con respecto a los cursos de verano (SILP) en español²⁷, los cursos ofrecidos son cinco y están divididos en niveles: elemental, elemental elevado, intermedio, intermedio alto y avanzado. Estos niveles están basados en la escala ACTFL. Los profesores del verano de 2013 que han sido contratados son cinco; tres de ellos son hablantes nativos del español y cuentan con maestrías y doctorados en español, los otros dos son casi nativos y uno de ellos tiene una maestría y el otro un doctorado. Durante la tarde los profesores dictarán las clases siguiendo el formato de instrucción basado en contenidos. Durante las primeras cuatro semanas los instructores trabajarán con sus grupos respectivos y a partir de la cuarta semana empezarán a rotar durante la tarde. Esta rotación dará a los estudiantes la oportunidad de escuchar una variedad de temas y de acentos. Después de las clases, los alumnos tienen la posibilidad de visitar al instructor durante una hora y además cuentan con el apoyo de un ayudante de cátedra que tiene horas de oficina cuando los estudiantes tienen horas libres.

3.1. El Departamento de Estudios de Lenguas (Language Studies Department)

Este departamento pertenece a la Escuela de Traducción, interpretación y educación de la lengua. En la actualidad las lenguas que se enseñan son las siguientes: inglés como segunda lengua, español, francés, japonés, chino, árabe y ruso. El alemán se enseñó hasta el año 2012 y no se ofrece más por la baja matriculación de alumnos. A lo largo de cinco años se ha observado un incremento en la matriculación de los estudiantes en los idiomas español y árabe. La metodología utilizada es la instrucción de lenguas a través de contenidos. Esta metodología empezó a utilizarse a partir de un estudio llevado a cabo en 1989 por el profesor Shaw. La razón por la que se optó por este tipo de enseñanza, surgió de la necesidad de aprender lenguas relacionadas con los intereses de los aprendientes en ese momento.

²⁷El enlace se puede ver aquí:

<<http://www.miiis.edu/academics/language/summer/programdescriptions/Spanish>> [Consulta: 20 de junio del 2013].

El modelo de individualización que adopta el modelo, está relacionado con estudios realizados que han observado y notado diferencias individuales en el aprendizaje. Se adopta el término “individualización” en los primeros años del 2000 en clases de japonés para designar una forma de metodología que presenta un enfoque en el aprendiente. Este consistía en “el aporte de los temas de los estudiantes para el diseño curricular” (comentario dado en entrevista por Matsuo, en el año 2011)²⁸. El modelo surge a partir de los recursos que se encuentran en el ámbito educativo actual, por un lado y, por otro, de la necesidad de capitalizar el conocimiento que los estudiantes poseen e incrementan en sus estudios en la universidad. Esta capitalización es fomentada por la forma en la que la clase se estructura (Yasushi Sekiya, 2004). El modelo de la individualización en “instrucción basada en el contenido” presenta también la característica saliente de ser una clase de contenido donde la lengua se utiliza como vehículo para acceder a él, tal como lo plantea Brinton (2003) al referirse a una de las características principales de la integración de la lengua y el contenido.

Los alumnos que desean estudiar una maestría en el Instituto Monterey postulan al programa de maestría deseado y además, eligen una lengua para estudiar mientras lo realizan. Como se ha explicado anteriormente, pueden optar por las siguientes lenguas: chino, francés, japonés, español, árabe, ruso y si son estudiantes internacionales, requieren tomar inglés como segunda lengua. Para ser admitidos en la universidad, los estudiantes presentan un plan de estudios de la lengua para que en los dos años, en que cursan sus carreras, obtengan los 12 créditos necesarios.

En la actualidad, se solicita a los alumnos un cierto nivel para ingresar en las diferentes carreras que desean emprender. Para empezar su programa de lengua, los estudiantes tienen que alcanzar un nivel intermedio alto. Excepcionalmente, desde 2011 en árabe y español pueden ingresar con un nivel intermedio bajo según la escala de ACTFL. Este cambio para estas dos lenguas está todavía en fase experimental y si la experiencia es positiva, se extenderá a las demás lenguas. Esta iniciativa ha sido aprobada por el Consejo Directivo de la universidad y ha aliviado las presiones de muchos estudiantes entusiasmados en empezar maestrías pero rechazados por no alcanzar el nivel adecuado para ser admitidos al programa de su preferencia. Esta decisión de posibilitar una posición más holgada en la admisión mantiene en vilo a los profesores que conforman el departamento ya que se piensa que los estudiantes al graduarse no terminarían con el nivel de lengua que ha sido alcanzado en décadas anteriores y de alguna manera esto diluye uno de los objetivos del establecimiento educativo. Por esa razón, todavía no hay un voto definitivo para que se abra

²⁸La profesora Naoko Matsuo enseña japonés en la institución.

esta puerta para los demás estudiantes en otras lenguas. Cabe mencionar que los estudiantes que no cumplen con el plan de estudios de la lengua que seleccionaron, no pueden graduarse en la universidad. Además, los estudiantes que cursan una maestría en lenguas o en traducción e interpretación generalmente no toman los cursos ofrecidos por este departamento porque para ingresar en esas respectivas maestrías, necesitan acreditar un nivel de lengua avanzado alto o superior. Sin embargo, según la perspectiva de esta tesis y el trabajo de campo, se ha visto en las clases durante los años 2007 hasta la actualidad un número de estudiantes de traducción e interpretación en cursos relacionados con terrorismo, medio ambiente y también estudiantes que cursan maestrías en español. La razón de esto es que los estudiantes sienten la necesidad de mejorar y/o ampliar el léxico relacionado con estos campos para lograr una mayor efectividad en las traducciones.

Las clases ofrecidas en el departamento de Estudios de la Lengua son semestrales de cuatro créditos. Se ofrecen dos veces por semana y la duración de cada sesión es de dos horas, en las mismas franjas horarias que van rotando por semestres. Por ejemplo, en semestre otoñal que empieza a fines de agosto, la franja horaria es por la mañana. Generalmente, las clases son de 8 a 12 de la mañana. Esto posibilita que los profesores de la otra escuela puedan rotar también. Esto comenzó a hacerse en el 2010 a partir de reuniones entre los decanos de ambas escuelas. Como puede apreciarse en la gráfica, solamente el español y el árabe están ofreciendo clases en el nivel intermedio bajo. Esto está determinado por un examen de colocación que los estudiantes toman en los días de orientación, es decir, una semana previa al inicio de las clases cada semestre.

Lenguas (2013)	Intermedio bajo	Intermedio alto	Avanzado	Estudio dirigido
Español	Latinoamérica y su gente Las sociedades de habla hispana y el desarrollo	Lengua y cultura hispana I y II Cultura contemporánea y lengua II El mundo de habla hispana del siglo XXI Cultura y conflicto en Latinoamérica	Seguridad y desarrollo en Latinoamérica Negocios en Latinoamérica y España. La política internacional de los Estados Unidos para Latinoamérica	Los pasantes y sus proyectos
Árabe	Países de habla árabe I y II Religión / Los grupos étnicos	La primavera árabe Cambios en la sociedad árabe contemporánea.		Los pasantes y sus proyectos

Pablo Marcelo Oliva Parera

	en el mundo árabe La cultura Levantina	La mujer y el estatus en el Mundo Árabe		
Chino		Los negocios en China La política y los medios de comunicación en China	El arte Sunzi: política y negocios Gramática pedagógica	Los pasantes y sus proyectos
Francés		Temas actuales	Sostenibilidad, conflicto y seguridad	Los pasantes y sus proyectos
Japonés		Aspectos de la sociedad japonesa Los problemas actuales de los medios de comunicación japoneses	Proyectos individualizados	Los pasantes y sus proyectos
Ruso		La Rusia contemporánea y su gente	Vladimir Putin: Rusia y su presidente Proyectos individualizados	Los pasantes y sus proyectos
Inglés		Habilidades integradas en inglés Correspondencias en inglés	Retórica y género Habilidades en la presentación profesional La escritura avanzada	Excluido

Tabla 5: Las clases de lenguas y sus respectivos niveles en el Departamento de Estudios de Lenguas en la actualidad

Es importante agregar que los estudios dirigidos pueden ser llevados a cabo por estudiantes desde el nivel intermedio alto hasta avanzado. Hay dos requisitos fundamentales para tomar estos cursos: que los estudiantes estén trabajando o viviendo en algún país de habla hispana en el caso del español y que el profesor a cargo del mismo esté de acuerdo con el tema propuesto por el alumno.

Los profesores a cargo de los cursos son quince a tiempo completo. De estos, hay seis que tienen un doctorado en lingüística o en un área de contenido, como, por ejemplo, un profesor de francés tiene un doctorado en literatura africana. Los demás profesores tienen

una maestría en educación o lingüística. Uno de los profesores cuenta con una maestría en lingüística y se encuentra cursando en la actualidad estudios de doctorado.

Los profesores son orientados por un coordinador de la lengua correspondiente y además el departamento cuenta con una miembro de la facultad que es *chair*. La función de esta persona es observar que los contenidos de las clases son acordes con los intereses de la institución y están alineados con el contenido de las maestrías que los alumnos estudian. El coordinador, en sus funciones, depende directamente de la decana de la institución quien en este caso es la decana de la Escuela de Traducción, interpretación y educación de la lengua. Lo mismo ocurre con la persona que desempeña el cargo de *chair*.

3.2. *El español en el Departamento de Estudios de Lenguas (Language Studies Department)*

La de español es una de las secciones más grandes de *Language Studies*, luego del árabe. Una de las características que tiene el departamento es que un gran número de estudiantes se matriculan en clases de estudio dirigido porque hay dos programas muy populares en la universidad que se llaman “el equipo Salvador” y “el equipo Perú”. El equipo Salvador tiene como objetivo trabajar con una organización no gubernamental en El Salvador y sus estudiantes están cursando maestrías en medio ambiente, traducción e interpretación o administración pública mientras trabajan en tareas de desarrollo y sustentabilidad en el país. El departamento de español les brinda la posibilidad de presentar un proyecto donde delinear diferentes objetivos como así también materializan los resultados de sus experiencias. Para poder acceder a estos “equipos”, se apuntan a una clase llamada “Español para pasantes”. Lo mismo ocurre con quienes hacen pasantías en Perú con el equipo del mismo nombre. Los estudiantes realizan tareas con los indígenas en Perú, de alfabetización, enseñanza de lectura y escritura a niños y adultos, construcción de viveros y desarrollo de proyectos sostenibles como por ejemplo, la introducción de variedad de verduras y frutas al Valle Sagrado de Perú que se pueden cultivar en los viveros que ellos diseñan junto con los habitantes del pueblo. Los estudiantes que van a estos lugares tienen la posibilidad de obtener cuatro créditos mientras trabajan, desarrollan y afianzan sus habilidades en la lengua con un profesor en el campus y otro en el lugar.

En el campus de la universidad, los estudiantes toman clases presenciales en los diferentes niveles. Los temas de las clases son seleccionados por el profesor que se encarga del desarrollo curricular. Generalmente, los temas seleccionados son propuestos por los

profesores a cargo por la afinidad que tienen los instructores con lo que se plantea. Por ejemplo, uno de los profesores tiene una maestría en traducción e interpretación, y está empleado a tiempo completo. También ha tomado cursos relacionados con seguridad y desarrollo porque al ser nativo de Costa Rica, estuvo trabajando para la embajada costarricense en los Estados Unidos. Este profesor, a partir de esto, se ha propuesto enseñar temas relacionados con seguridad y desarrollo en Latinoamérica.

3.3. Diseño de una clase de español basada en contenidos de nivel intermedio

Para el diseño curricular de una clase de español basada en contenidos generalmente se parte de un diseño reverso o *backward design* (Wiggins y McTighe, 2005). Una de las razones de esta elección es que al no seguir un libro de texto, se cree conveniente primeramente estudiar los objetivos generales a los que el instructor pretende llegar y luego elaborar actividades para alcanzar estos objetivos. Los objetivos del curso coincidirán con los objetivos de ACTFL. Un ejemplo son los objetivos extraídos de ACTFL para un nivel intermedio alto que se exponen a continuación:

- Manejarse con facilidad y confianza en un gran número de tareas rutinarias y situaciones sociales del nivel intermedio y manejar con éxito muchas tareas que no ofrezcan complicaciones y situaciones sociales que requieran un intercambio de información básica. (Hablar).
- Describir y narrar con exactitud emergente en la mayoría de los tiempos verbales utilizando conexiones del discurso de longitud de un párrafo, en forma oral o escrita oralmente. (Hablar / Escribir).
- Intercambiar información y hacer una serie de preguntas relacionadas con las necesidades personales y académicas utilizando los tiempos verbales y con una precisión emergente. (Hablar).
- Entender, con facilidad y confianza, discursos simples de una frase simple en cuanto a longitud relacionados con contextos personales y sociales (Escuchar).
- Deducir una cantidad sustancial de significados de textos hablados conectados que tengan huecos/lagunas (gaps) de vocabulario y estructura (Escuchar).
- Mantener la comprensión sobre tramos más largos del discurso sobre una serie de temas donde se hace mención a diferentes lugares y tiempos. Se espera cierta incoherencia. (Escuchar).
- Leer consistentemente con plena comprensión y facilidad, textos cortos, sencillos y de complejidad simple relacionados con las necesidades personales y sociales básicas sobre las que el lector tiene interés personal y / o conocimiento. (Leer).
- Extraer ideas principales e información de textos escritos en un nivel superior a este donde se aprecien la descripción y narración a través de la complejidad estructural y donde el vocabulario interfiera con la comprensión. (Leer).
- Escribir breves sinopsis, en paráfrasis o resúmenes.
- Describir y narrar en forma de párrafos donde se utilicen varios tiempos de verbos:

Pablo Marcelo Oliva Parera

- como por ejemplo la escritura de cartas acerca de trabajos y experiencias académicas como así también eventos y situaciones. (Escribir).
- Demostrar habilidad para discutir aspectos de la cultura de la lengua meta como así también poder narrar y describir un evento político. (Hablar).
 - Ser capaz de escribir para cumplir necesidades básicas y académicas utilizando todos los tiempos verbales. Escribir resúmenes sencillos acerca de temas familiares y ser capaz de conectar oraciones en textos de longitud de párrafo. Incorporar un número limitado de recursos de cohesión en la escritura. (Escribir).

Tabla 6: Objetivos tomados de la escala ACTFL y adaptados al curso 2013-2014

Como se puede observar en estos objetivos, los logros están expresados en puntos que muestran lo que el estudiante necesita alcanzar y no se detiene en expresar el desarrollo de la habilidad. Esta apreciación es coincidente con el trabajo de Baztán (2008).

A continuación se mostrará cómo es trabajado el material en una clase para cumplir con los objetivos delineados arriba. El siguiente material ha sido diseñado por el instructor, que a su vez es el autor de esta tesis, y ha sido utilizado en una clase cuya temática está relacionada con el medioambiente. Se podrán apreciar cómo las habilidades de escritura, habla, comprensión auditiva y comprensión escrita han sido integradas.

Actividad de calentamiento

Trabaja en grupos de 3 o 4 personas. Contesta la siguiente pregunta: ¿Qué es la deuda ecológica?

El profesor les da tiempo a los estudiantes para trabajar en sus respectivos grupos. Hay estudiantes que probablemente no sepan o no hayan escuchado hablar de esto antes y en este caso el instructor invita a aquellos que no lo sepan, a adivinar. Al mismo tiempo, mientras los estudiantes discuten, el docente escribe palabras en la pizarra pues los estudiantes preguntan sobre algunos términos. Algunas de estas palabras son:

- Materias primas
- Deber (como verbo)
- Efecto invernadero
- Crisis ambiental

Actividad 2

El profesor escucha a algunos estudiantes que tratan de explicar lo que es “deuda

ecológica”. Luego los invita a mirar el siguiente enlace en la clase²⁹. El instructor les entrega la siguiente consigna a los estudiantes:

Instrucción: Ahora vas a mirar un corto sobre lo que significa “la deuda ecológica” El profesor hará una pausa en el corto para que tú puedas responder lo siguiente mientras miramos el video en conjunto.

Contesta las siguientes preguntas

- 1) ¿Con quién te parece que habla por teléfono esta mujer? Explica.
- 2) ¿Qué planes tiene para sus vacaciones?

El profesor le pide a algún voluntario o voluntarios que responda la pregunta. Una vez que esto sucede, se procede a seguir mirando el corto. El alumno ahora tratará de responder las siguientes preguntas sobre el corto. Esto se lleva a cabo una vez que el video llega a los 12:00 minutos.

- ¿Qué problemas trae el la extracción de petróleo?
- ¿En qué consiste el Tratado de Kioto?
- ¿Qué es Repsol y qué problemas trajo al pueblo “hoarani”?
- Para ti, ¿quién le debe a quién?

El hombre misterioso al principio del corto llega a la casa de la mujer que acaba de terminar de hablar por teléfono y le entrega a ella una carta.

¿Por qué reacciona de esta manera la mujer? Explica.

Mira las siguientes oraciones que han aparecido en el corto. Algunas palabras están en negrita. ¿Cuáles son las opciones correctas?

a) Los pueblos “hoarani” en el Ecuador son **acreedores** de una gran deuda ecológica.

- 1) Que tienen que pagar.
- 2) Que tienen mérito para obtener una recompensa o algo.
- 3) Que tienen una deuda.
- 4) Que tienen la culpa.

b) La lucha **solidaria** puede cambiar el plan energético en el mundo.

- 1) De una sola persona contra el mundo
- 2) De uno solo
- 3) Asociada/o a la causa
- 4) De opiniones

²⁹El enlace de esta actividad es: <<http://vimeo.com/46785949>> [Consulta: 2 de febrero del 2013].

Pablo Marcelo Oliva Parera

c) “Hemos **expoliado** los recursos de gente”.

- 1) Contribuido con
- 2) Diluido
- 3) Ayudado
- 4) Sacar con violencia

d) El gobierno no se hace cargo de la extracción de las **materias primas**.

- 1) Lo esencial
- 2) Lo primitivo
- 3) Lo que una compañía necesita para hacer y elaborar su trabajo
- 4) El producto fabricado

e) “Aquí vengo a traerle una carta de **apremio** pues los “hoaranis” están reclamando por los daños producidos en sus tierras”.

- 1) Para reprochar algo
- 2) Para darle un premio
- 3) Para decirle que ganó la lotería
- 4) Para ayudarla

Actividad 3

Ahora vas a continuar mirando el corto. Vas a escuchar que la deuda ecológica se compone de cuatro elementos. Los elementos son:

- Deuda del carbono y del cambio climático
- La biopiratería
- Los pasivos ambientales
- La exportación de residuos tóxicos

Antes de escuchar este segmento, este vocabulario te puede ayudar:

Desguazar: romper con un hacha, destruir por ejemplo madera. Por ejemplo: El loco tomó un hacha y empezó a **desguazar** el barco.

Bilbao: es la capital de la provincia de Biscay en una de las regiones de España conocida como el País Vasco.

Legítimos propietarios: son los verdaderos dueños. Por ejemplo: El legítimo propietario de la casa de mi casa es mi padre.

Recursos forestales: son los recursos o el conjunto de elementos que están disponibles en el bosque. Por ejemplo: la madera es un recurso forestal.

Bienes exportados: los bienes o las cosas materiales que tiene por ejemplo un país o una provincia y que se pueden exportar.

Ahora vas a trabajar en pares o en grupos de 3. Explica con tus palabras cada uno de los 4 elementos que has escuchado. Puedes pensar en ejemplos propios para ilustrar tu punto de vista.

Actividad 4

Escucha ahora el resto de esta historia. ¿Cuál es el problema con los langostinos? ¿De qué manera se produce la deuda ecológica en este caso? (Segmento 13:42).

Actividad 5

Composición

¿Cuáles son las posibles soluciones para este problema? ¿Son soluciones a corto plazo o a largo plazo? ¿Necesitamos como sociedad reaccionar ante este problema?

1) **Planeando tu redacción:** Ahora sabes que la “deuda ecológica” se compone de cuatro elementos. Elige uno de esos elementos y anota brevemente algunas soluciones para este problema.

2) **¡A escribir se ha dicho!**

Introducción: Expresa en esta introducción el objetivo de tu redacción.

Argumentos y/o ejemplos: Escribe dos o tres párrafos ejemplos o algunos argumentos para expresar lo que realmente piensas del problema.

Conclusión: Haz un resumen breve de tu opinión.

¡A repasar lo escrito! Es hora de revisar lo que has escrito. Ten en cuenta lo siguiente:

- Usa oraciones que no sean tan largas. Usa un estilo claro y sencillo.
- Mira los argumentos y ejemplos y controla que realmente ilustran lo que quieres decir
- Mira los conectores que has utilizado. Verifica si usaste mayúsculas y signos de puntuación.

3) **¡A compartir tu punto de vista!** Es hora de compartir tu punto de vista con tus compañeros si lo quieres leer en voz alta.

Las actividades presentadas han resultado ser motivadoras para los estudiantes del curso pues varios de ellos están en carreras relacionadas con el medioambiente. Además, es importante añadir que este es un tema interesante para estudiantes de las demás carreras también. Una de las maneras de integración de las carreras con las diferentes lenguas está dado por el denominado *Monterey Way* o *Monterey Model*, “Modelo Monterey”.

3.4. El Modelo Monterey (Monterey Model)

El Modelo Monterey es una de las experiencias más inclusivas en la institución pues su objetivo principal es el de integrar sinergias entre los alumnos de la institución, compartir habilidades y abrir las puertas de la institución para mostrar lo que los alumnos son capaces de hacer por medio de la invitación de la comunidad de la ciudad de Monterey. Este evento se lleva a cabo a fines del semestre otoñal y se cuenta con la participación de los estudiantes

de *Language Studies* y los estudiantes de Traducción e interpretación. Una de las razones para realizarlo a fines del semestre es que estos últimos alcanzan un dominio en sus estrategias de interpretación suficiente para realizar el trabajo. Para este evento se piensa en conceptos generales como medioambiente y el mundo, los negocios verdes, el comercio justo, etcétera.

Los estudiantes más avanzados de la institución preparan una exposición sobre una investigación que ellos hayan hecho en sus clases y la presentan ante un público en un auditorio. Por ejemplo: un estudiante de español hace su presentación sobre “Chile y la política de gobierno”. El público estará conformado por otros estudiantes de chino, japonés, árabe, francés y ruso, como así también por el público que ha llegado al lugar. El presentador de esta conferencia invita al público a colocarse auriculares y escuchar la presentación dada por este estudiante de español en diferentes lenguas en forma simultánea. Los intérpretes son los propios estudiantes de las diferentes carreras que a la misma vez practican y afianzan sus habilidades. Es importante hacer notar que los estudiantes de interpretación reciben un resumen de lo hablado con anterioridad y hacen una labor de investigación para una interpretación más eficaz. Este es uno de los eventos que marca a la institución y tiene mucho éxito por dos razones: la primera es que hay una gran cantidad de personas que asiste a estos eventos, la segunda es que se ha evidenciado que varios estudiantes se interesan en los temas desarrollados como así también en la lengua utilizada. A raíz de este interés en escuchar otras lenguas y, además al encontrarse en un ambiente hospitalario, se ha llevado a cabo desde hace cuatro años lo que se conoce como BUILD³⁰. Se trata de una organización que es monitoreada y organizada solamente por estudiantes de la institución. Uno de sus objetivos principales es el de afianzar las habilidades de una lengua que los estudiantes hayan tomado en el pasado y la han dejado de estudiar por diferentes razones, entre las que se encuentra el deseo de aprender una lengua nueva. Los instructores son generalmente estudiantes de la carrera de lenguas que hacen la maestría en la institución y son hablantes nativos. En el año 2012 se impartieron estas clases informales, libres y gratuitas en diez lenguas diferentes. La institución apoya esta iniciativa brindando las instalaciones y promocionando este evento en la red.

En este punto se ha descrito la institución y la trayectoria de la misma a través de los años. Lo más destacable es el compromiso por parte de las autoridades hacia la figura del aprendiente y su desarrollo en lo profesional. Para poder brindar un mejor apoyo lingüístico a los alumnos, que en su mayor parte trabajarán en el extranjero, la metodología de

³⁰Se puede leer sobre BUILD en el enlace: <<http://www.miiis.edu/student-life/world/stories/node/23763>> [Consulta: 23 de junio del 2013].

enseñanza a través de contenidos es la ideal. Esto es posible dadas dos circunstancias importantes. La primera es que los estudiantes trabajan en sus maestrías con profesionales del área, es decir, de los contenidos; y además, los estudiantes ya poseen un conocimiento tácito de sus tópicos de estudio pues ya los han tratado durante el respectivo bachillerato. Este es el contexto donde se ha llevado a cabo la presente investigación.

SEGUNDA PARTE
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 4

ESTADO DEL ARTE: PRINCIPALES INVESTIGACIONES SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LENGUAJE Y CONTENIDOS, SOBRE LA MOTIVACIÓN Y SOBRE LA AUTONOMÍA DE LOS APRENDICES

1. Investigaciones sobre la integración de lenguaje y contenidos

Hay diversos estudios tanto en los Estados Unidos como en Europa que, sin duda, es conveniente citar en el estado del arte ya que aportan información sobre el presente y el futuro del AICLE desde el punto de vista metodológico. Al mismo tiempo, esto mostrará cuán flexible puede ser esta metodología en la enseñanza de diferentes áreas a través de diferentes lenguas¹.

En un estudio realizado en Finlandia por la institución dedicada a investigación educativa de la Universidad de Jyväskylä en el año 2005 se intentó determinar en qué medida la metodología AICLE podía contribuir al desarrollo cognitivo de estudiantes en la

¹ Es importante destacar que uno de los criterios al seleccionar las investigaciones para este estado del arte ha sido mostrar lo positivo de las clases que integran la lengua y los contenidos como así también indagar sobre el grado de compromiso de la institución universitaria para con el profesorado a cargo de la instrucción de lenguas a través de contenidos. En el próximo apartado se verá qué papel juega la motivación en este caso.

escuela primaria y secundaria en ese país. Jappinen (2005) realizó la investigación en doce colegios de Finlandia y tres grupos de edad: grupo 1 (de 7 a 9 años), grupo 2 (de 10 a 12 años) y grupo 3 (de 13 a 15 años). El estudio se hizo en cuatro fases a saber: primavera del 2002, otoño 2002, primavera 2003 y otoño del 2003. El grupo experimental constaba de 335 estudiantes y se les enseñó usando el inglés, el francés y el sueco. El grupo de control estaba constituido por 334 sujetos y se les dictaron clases en la lengua materna, es decir, en finlandés. Los estudiantes expuestos a la metodología AICLE presentaron cambios favorables en lo cognitivo con respecto a los estudiantes del grupo de control. Es importante agregar también que el grupo 1 de estudiantes, comprendidos entre los 7 y 9 años, experimentaron dificultades relacionadas con conceptos abstractos por lo que se concluyó la necesidad de prestar atención a la selección de temas para estudiantes de esta edad. Además, se puede deducir que se necesitan más estudios para indicar en qué medida la metodología AICLE contribuye al desarrollo cognitivo en estudiantes de otras edades.

En otro estudio llevado a cabo por Nikula (2007) en Finlandia se analizaron finalmente cuatro sesiones de clases que siguen el modelo AICLE. En total se grabaron 52 sesiones y de estas, 32 seguían el formato AICLE y 20 se realizaron siguiendo la manera tradicional de enseñanza. Estas sesiones grabadas se realizaron durante la clase de física con alumnos que estaban en séptimo grado (13 años) y las otras dos sesiones fueron en el noveno grado (alumnos de 15 años) en la clase de biología. El objetivo del estudio fue ver cómo los estudiantes interactuaban en este tipo de clases y cómo afectaba esto al desarrollo en el aula. En esta investigación se estudió la alternancia de códigos y el uso del inglés. Se concluyó que los estudiantes que estaban en la clase que sigue el formato AICLE utilizaban inglés en todas las actividades relacionadas con lo escolástico o intelectual y usaban su L1 para cuestiones de contexto o sociales. Se observó también lo motivados que estaban los estudiantes al hacer uso de la L2 a pesar de que no se estudió la motivación propiamente. La autora señala la conveniencia de llevar esta investigación a otros contextos.

En un estudio de caso llevado a cabo por Moncada y Ospina (2008), se describe cómo los profesores universitarios trabajaron en forma colaborativa para la enseñanza de un curso de nivel universitario en inglés utilizando la metodología de instrucción basada en contenidos. Por medio de entrevistas a los docentes, observaciones de clases y el análisis de esta información se describieron algunos hallazgos. En primer lugar, la enseñanza del idioma inglés a nivel universitario es un desafío académico pues se requiere de una nueva organización del trabajo docente, del currículo a enseñar y de cómo los recursos universitarios son asignados para las clases que tienen estas características. Esto también

atañe al acompañamiento que debe existir tanto entre el profesorado que enseña el contenido en sí como entre el que enseña la lengua. En los resultados, se destacó el trabajo colaborativo entre los profesores de ambas ramas para un mejor desarrollo lingüístico y académico de los estudiantes. En las conclusiones se especifica que los programas de lenguas a través de contenidos tendrán oportunidades de prosperar siempre y cuando se cuente con el apoyo de la institución y de la asignación de los recursos como por ejemplo: la disponibilidad horaria de los profesores para que se puedan reunir y discutir objetivos, el número de estudiantes en las aulas o la comunicación permanente entre la institución y los profesores para facilitar el diálogo interdisciplinario. A partir de los resultados de este estudio, se considera que sería conveniente analizar la situación en otro contexto para ver cómo se lleva a cabo la misma experiencia.

Un estudio de similares características en cuanto a objetivos pero cuyos participantes fueron estudiantes, se publicó el mismo año en Europa. Se trata de la investigación de Mehisto (2008) con estudiantes del nivel secundario del sistema educativo estonio que pone de manifiesto la importancia de una política, tanto para los profesores como a nivel institucional, de una planificación de la metodología AICLE. En otras palabras, a nivel docente es necesaria una coordinación de las actividades en la implementación de la metodología AICLE y, desde el nivel institucional, una coordinación de estrategias para un logro de soluciones que presenten diferentes perspectivas. Para llegar a estas conclusiones, Mehisto (2008) observó 51 clases en las cuales se usaron las siguientes lenguas: en 17 clases se utilizó el ruso, una clase utilizó el inglés como lengua extranjera y en 30 clases se usaron el estonio y el ruso. El estudio resalta la necesidad de una coordinación a nivel departamental dentro de los centros educativos para lograr que la metodología funcione de una manera adecuada.

En una investigación que tiene una publicación preliminar, pues se trata de un estudio longitudinal que culminará en una tesis doctoral, Infante, Benvenuto y Lastrucci (2008) realizaron un estudio cualitativo y cuantitativo con 280 estudiantes de educación primaria en Italia. El objetivo del estudio, entre otros, es conocer si el AICLE tiene un efecto positivo en cuanto al contenido enseñado. La experiencia se realizó contando con 7 grupos tanto en el experimental como en el de control. La metodología AICLE se aplicó en el grupo experimental y el grupo de control utilizó el sistema tradicional de enseñanza. Las clases que se impartieron fueron en historia, tecnología y ciencias y se dieron en inglés. Este estudio de Infante, Benvenuto y Lastrucci (2008) no ha sido publicado.

En Costa y Coleman (2010) se plantea el primer estudio que se realiza sobre AICLE en el ambiente universitario. Si bien los resultados todavía no han sido publicados,

pues se trata de una tesis doctoral, se hace mención a la necesidad de llevar a cabo investigaciones que tengan en cuenta el ámbito universitario y la eficacia de la metodología empleada. Los autores observan que actualmente se trata al AICLE como una metodología casual o informal, pues el profesor no recibe entrenamiento para enseñar la lengua cuando enseña el contenido, y “lo que es peor aún, algunos profesores de contenidos pueden también sentir que su materia al enseñarse en inglés, será diluida o simplificada para hacer la comprensión más clara para los estudiantes” (2010: 26).

En otro estudio de Hunt (2011), realizado en la Universidad de Warwick Coventry en el Reino Unido, la meta principal es observar los efectos del AICLE sobre la motivación de los estudiantes, cómo los profesores trabajan la metodología y se preparan para el desafío. Los 25 profesores que tomaron este curso tuvieron que contestar un cuestionario al terminarlo. Luego se hizo un análisis cualitativo que arrojó como resultado lo siguiente:

- De los participantes del estudio, 22 consideraron que la metodología fue muy buena.
- Hubo una inclinación poco alentadora con respecto al uso de los recursos que se les ofrecieron y que estaban en línea, pues les quitaba disponibilidad para la preparación de las clases.
- Hubo un consenso general en el hecho de que los profesores necesitan más capacitación para trabajar de forma efectiva con las clases AICLE.

En la discusión sobre este estudio se puede observar que tanto los profesores de lengua como los profesores que enseñaban contenido expresaron con satisfacción la importancia de aprender uno del otro como así también de buscar las maneras de motivar al alumnado de una mejor manera. Se investigará cómo a partir del trabajo interdisciplinario entre los miembros de la facultad y los profesores de otras ramas, se puede lograr un ambiente que promueve la enseñanza de contenidos a nivel institucional.

En un artículo publicado por Sekiya (2004) se puede leer una descripción de cómo se ha implementado un curso de inglés como lengua extranjera en la Universidad de Estudios Internacionales Kanda, en Japón. En dicha universidad se estudian cursos de lengua, educación y comunicación intercultural. Los alumnos para graduarse necesitan acumular 132 créditos. El currículo en lengua inglesa consta de 40 créditos, lo que significa un 30% del total de los créditos que los alumnos necesitan para graduarse. En la tabla de abajo (tabla n.º 7) se pueden apreciar los cursos obligatorios que han de cursar los

estudiantes como así también los cursos ofrecidos bajo la metodología de instrucción basada en contenidos.

Currículo principal en el estudio del inglés (40 créditos)		
Básico (24)	Primer año (12 créditos)	Inglés <i>freshman</i> Lectura (2) Escritura (2)
	Segundo año (12 créditos)	Inglés para los medios de comunicación (2) Lectura intensiva (2) Lectura extensiva (2) Escritura avanzada (2) Habilidades de comunicación oral (2) Gramática comunicativa (2)
Avanzado (16)	Tercer año Cuarto año	Cursos de inglés de forma temática (se requieren 4 cursos= 16 créditos)
Electivos (Especialización de competencias en el idioma inglés, Inglés de negocios, Inglés periodístico, Debate, Declamación, Comunicación en pequeños grupos, Interpretación oral, Traducción, Interpretación).		
Cursos en inglés basados en contenidos		

Tabla 7: Cursos AICLE ofrecidos en la universidad japonesa² (Sekiya, 2004: 24)

Sekiya (2004) hace mención a tres tipos de cursos que siguen el formato AICLE en la universidad. El primero es “Inglés para *freshman*” y tiene una duración de 6 semanas. El currículo está organizado en diferentes temas, como por ejemplo, música, relaciones, medio ambiente, etc. En este curso se considera importante el desarrollo de las habilidades de la lengua a través de contenidos como así también el desarrollo de la autonomía de los alumnos. Con respecto a este último, se considera importante señalar la existencia de un

² Traducción propia.

centro de acceso libre con más de 7000 recursos disponibles para el aprendizaje de la lengua. Entre estos recursos hay mención de vídeos, revistas, periódicos y material auténtico. Además, este centro cuenta con la presencia de tres consejeros empleados de forma completa para asistir a los alumnos que están en el centro.

Con respecto a los cursos avanzados (ver tercer y cuarto año en la tabla 6), estos son cursos de contenidos sostenibles que se encuentran organizados por temas. El énfasis en estos cursos es el desarrollo de las habilidades más avanzadas, es decir, la escritura a nivel académico. Por último, la autora hace mención a los cursos de contenidos a través de la lengua inglesa. Ella explica que son cursos académicos dictados solamente en inglés, forman parte de los cursos del contenido en el currículum y no del de lenguas extranjeras. Además, menciona que pertenece al tipo de curso de contenido denominado *sheltered*.

En la Universidad Kanda Gaijo en Japón, se le pidió a la facultad rellenar un cuestionario durante el año académico 2003-2004 para obtener información con respecto a las necesidades de la facultad y el programa de estudio. Se obtuvieron 48 respuestas de 56 cuestionarios enviados para responder. Entre las respuestas más salientes se encuentran las siguientes:

- 1) La demanda de tiempo para la preparación de las clases de lengua a través de contenidos es excesiva. A algunos les ha llevado “varios años diseñar los cursos” (Sekiya, 2004: 32).
- 2) La necesidad de tener un parámetro más uniforme para la inscripción de alumnos a ciertos niveles.
- 3) La necesidad de mejorar el aspecto gramatical de los aprendientes. Esto es porque se nota que los alumnos en este tipo de clases no tienen la suficiente retroalimentación. Sekiya menciona que los profesores dicen que “simplemente los profesores no tienen tiempo suficiente como para trabajar con la gramática excepto la retroalimentación que los alumnos reciben de sus escritos” (2004: 32).

Sekiya considera necesario explorar diferentes maneras de solucionar estos inconvenientes en el currículo AICLE como, por ejemplo, utilizando el centro libre de acceso. Se cree que, además, es importante indagar sobre estos aspectos también en un contexto universitario.

En una investigación llevada a cabo en una universidad en España, Toledo, Rubio y Hermosín (2012) informan de que se investigaron 39 alumnos que cursaban una clase en inglés llamada *Pedagogical Foundations of Education*. Esta clase utilizaba la metodología

de instrucción a través de contenidos. Los objetivos del estudio, cuya duración fue un cuatrimestre, se detallan a continuación:

- Estudiar y analizar las necesidades de los aprendientes como así también sus creencias.
- Conocer el nivel autopercebido de lengua que los alumnos poseían. En este caso el inglés.
- Saber el nivel de satisfacción de aquellos alumnos que se inscribieron a la clase porque querían aprender la lengua, como así también aquellos que se anotaron por error o porque no había otro horario de clase.
- Analizar el rendimiento escolar de los alumnos y el progreso del aprendizaje de la lengua con respecto a otros grupos que tomaban clases y no seguían el formato de enseñanza AICLE.
- Conocer las percepciones de los aprendientes en cuanto a las habilidades de la lengua con respecto a vocabulario, comprensión, producción.
- Conocer qué pensaban los estudiantes con respecto al nivel de dificultad de las tareas, el esfuerzo que suponían y el tiempo que utilizaban para estudiar.

Los autores mencionan que para la inscripción al curso no hubo impedimentos con respecto al nivel de lengua previo que los estudiantes debían poseer sino que al tratarse de un programa plurilingüe, permitieron a los estudiantes matricularse. En la investigación se destaca que el 82% de la población se matriculó de una forma voluntaria. De ese porcentaje, el 53,8 % de alumnos eran mujeres y el 28,2% eran varones. El 18% restante lo hizo porque no había lugares disponibles en otros cursos de la mañana, de este último porcentaje el 15,5 % eran mujeres y el 2,5% eran varones. Para la recogida de la información se utilizaron un cuestionario de 45 ítems sobre diferentes facetas de la experiencia, las creencias y la motivación del grupo. El instrumento utilizado para la recogida de la información fue *ad hoc* ya que no había cuestionarios disponibles para averiguar lo que los autores pretendían saber. También los alumnos elaboraron informes donde pudieron expresarse sobre los temas arriba mencionados. Se utilizó una entrevista al profesor de AICLE que estuvo a cargo de la experiencia.

En los resultados publicados se observa que en cuanto al nivel de lengua autopercebido por los estudiantes, el 50% expresa poseer una habilidad lingüística de B1 o B2, el 15% expresa tener un A1 y un 35% un A2. Por parte del profesor, los autores expresan que hay alumnos que tienen un bajo y un alto nivel. El grupo de nivel medio es menor. Toledo y otros (2012) clarifican que el aspecto importante que encontraron no es el relacionado con su nivel de lengua autopercebido sino con el grado de voluntariedad y

motivación. Es decir, aquellos que ingresaron al curso de manera no voluntaria fueron los que alteraron la dinámica de la clase.

- En cuanto al grado de satisfacción expresado, los autores indicaron que los alumnos que se inscribieron por error, se manifestaron de manera positiva con la experiencia AICLE. Pudieron relacionar que la mayor satisfacción fue directamente proporcional con el nivel de lengua de los aprendientes. Además, mencionan una variable que no tuvieron en cuenta que es la variable “itinerario de la titulación”, ya que aquellos estudiantes con carreras orientadas hacia itinerarios en lenguas extranjeras van a tender a inscribirse en un curso de estas características.
- Con respecto al aprendizaje de contenidos, los estudiantes con una mayor habilidad en la lengua marcaron un mayor porcentaje. Sin embargo, los estudiantes que se percibieron con niveles A1 y A2 también expresaron que aprendieron conocimientos. Esto significa que la experiencia AICLE se observa como algo positivo.
- En cuanto a la transmisión de información en la clase y su comprensión, el 10,25 % de los alumnos expresó dificultades; un 2,5%, es decir, un alumno, expresó no haber entendido al docente a cargo del grupo.
- Con respecto a la dificultad en la realización de las tareas, no se expresaron resultados negativos.
- En cuanto a la valoración de las opiniones de los estudiantes, punto de énfasis por parte de los autores, los resultados fueron los siguientes: el 79,4% cree haber mejorado en la parte oral y escrita de la lengua. Sin embargo, los aspectos que más mejoraron fueron el vocabulario y la comprensión oral y escrita.
- En cuanto al esfuerzo puesto por ellos, el 94,9% piensa que el esfuerzo mereció la pena y recomendaría el curso a otros alumnos. Un 46% hubiese preferido que la clase hubiese sido en español. El 25,6% no continuaría con la clase y esto es coincidente con los alumnos que se matricularon por error.
- Con respecto a la motivación, es importante destacar que el 87,1% asistió a más del 50% de las clases impartidas.
- Con respecto al valor global de la experiencia, es importante mencionar que el 92,3% piensa que fue una experiencia positiva.

En cuanto a estudios futuros, los autores señalan como líneas de avance:

- Tener en cuenta los aspectos organizativos de la clase AICLE que contemple ciertas variables como los horarios. También plantean que lo ideal sería que los

alumnos tomen un curso AICLE por las características que ofrece de acuerdo con sus necesidades y no por el horario.

- Se le atribuye a la metodología AICLE un aire novedoso con respecto a la motivación en lenguas para aquellos estudiantes que no siguen un itinerario de lenguas extranjeras o tienen pocos créditos de lenguas en sus respectivas carreras. Los autores nombran las carreras en España para ser docente de lenguas extranjeras y la reducción de las horas destinadas a planes plurilingües.
- Los autores abogan por una mayor producción científica con respecto al AICLE en la enseñanza superior por haber constatado la falta de trabajos investigativos en este tipo de contexto.
- Señalan que se necesitan atender aspectos formativos de la docencia para una mayor integración al AICLE.

Se puede observar en todo lo dicho anteriormente cómo la metodología AICLE es el común denominador de todos estos estudios. A continuación se referirán algunos estudios llevados a cabo en AICLE que contemplan el constructo de la motivación.

2. Estudios relevantes sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En los últimos cuarenta años se ha estudiado la motivación en la lengua extranjera y se han presentado diferentes modelos que explican cómo distintos factores cognitivos, afectivos y socioculturales han contribuido a la motivación del estudiante. Se atribuye a Robert Gardner y Lambert (1959) la importancia que tiene el contexto en la motivación de la L2. Esto refiere de una manera general los aspectos del contexto social que darían cuenta de las relaciones entre la actitud de los estudiantes y la LE como así también sus propios logros en esta. La relevancia de Gardner y Lambert (1959) en el campo de la motivación en segundas lenguas reside en que su teoría es el puntapié inicial de una serie de teorías que tienen en cuenta diferentes aspectos a la hora de explicar el fenómeno de la motivación. Sin embargo, es importante destacar que las teorías que siguen este estudio de Gardner y Lambert (1959), critican el hecho de no ofrecer respuestas o soluciones al docente de lengua extranjera. Uno de los cuestionamientos es el concepto de *integrativeness* de Gardner (2001) definido como “el interés genuino en el aprendizaje de una segunda lengua con el propósito de acercamiento a la otra comunidad de habla” (1959:

5³). Si se toma en cuenta esta definición, se puede observar que es limitante porque no explicaría por ejemplo contextos de clase de alumnos universitarios que desean aprender español para hacer una diferencia en los ingresos mensuales en corporaciones multinacionales o aquellos que desean aprenderlo por el simple hecho de que ven el aprendizaje de una segunda lengua como un aporte cultural hacia su persona. Esa es una de las razones por la cual la teoría de Dörnyei (2005,2009) presentaría otra opción viable para explicar lo que sucede en el aula como se consigna más adelante.

Por otra parte, la proliferación de estudios relacionados con la motivación en la L2 surge a partir de la publicación del conjunto de tests para la medición de la actitud/motivación denominada *AMBT o Attitude/Motivation Test Battery* cuya validez y confiabilidad ha sido avalada en diferentes investigaciones (Gardner y Macintyre, 1993) y también utilizada en todo el mundo y en casi todas las lenguas. Dentro del modelo de motivación intrínseca/extrínseca y autodeterminación de Deci y Ryan (1985) es conveniente destacar el énfasis en la autonomía del estudiante en la L2 como factor imprescindible para la motivación.

Es importante mencionar que el concepto de autonomía supone dos necesidades fundamentales más que son la competencia y la proximidad con otros individuos o *relatedness* en inglés. La competencia surge a partir de la necesidad de sentirse capaz y realizado al llevar a cabo alguna actividad mientras que la relación está orientada más a lo social. Con este modelo se puede observar cómo los factores sociales y el contexto empiezan a dominar los diferentes estudios que se hacen sobre motivación (Dörnyei, 2011).

También el modelo ARCS desarrollado por Keller (1983, 1987) ha marcado su influencia en el campo de la motivación en la enseñanza. En este modelo se identifican cuatro componentes estratégicos para motivar la enseñanza: atención, pertinencia, confianza y satisfacción. Keller (1987) sostiene que la satisfacción se refiere a esas cosas que se necesitan llevar a cabo para incrementar y reforzar la motivación del aprendiente. El nuevo milenio da lugar a un cambio de escenario en el campo de la motivación y la enseñanza de lenguas. En una revista especializada en educación, *Educational Psychologist*, que se centra en la motivación (Kaplan y Flum, 2009), se pueden leer cinco artículos cuyo común denominador es la novedosa relación encontrada entre la motivación y la identidad. En este aspecto se puede observar también el trabajo de investigación de Richards (2006) en donde propone un cambio en la forma de análisis de las conversaciones

³ Traducción propia.

en clases y, como alternativa, considerar las identidades que intervienen en dichos análisis. Para la explicación de esto, él hace uso de los términos utilizados en un trabajo anterior y llevado a cabo por Zimmerman (1998) en donde se hace una distinción en tres aspectos de la identidad en la conversación. La primera es la identidad situada o como él la llama *situated identity* que se da entre miembros que pertenecen a la comunidad de habla como alumno-profesor, sacerdote-feligrés, rescatista-rescatado. Esta relación está marcada por el contexto donde se lleva a cabo la comunicación. La segunda es la llamada identidades en el discurso o *discourse identities*, que son las que van dirigiendo una interacción cuando esta se está llevando a cabo. Por ejemplo, la persona que habla y otro que escucha, la persona que interroga y el otro que contesta. Por último, las identidades transportables o *Transportable identities* que están latentes y pueden evocarse durante una conversación. Por ejemplo, un profesor de español que está en clase y de pronto comenta que se ha comprado una casa más grande porque se casó y su esposa espera mellizos. Se puede observar con esto el propósito de los autores pues parece ser uno de los pocos intentos que están marcando la tendencia tanto teórica como práctica de la motivación en la educación.

Se estima que la teoría con respecto a lo que se refiere a motivación está haciendo justicia a la labor de los docentes, sin ir más lejos a través del método comunicativo de enseñanza. Ya desde los años ochenta se ve una orientación de las actividades hacia lo comunicativo. Ushioda (2009) propone una perspectiva en el estudio de la motivación llamada *person-in-context relational view* o “perspectiva relacional de la persona en contexto”⁴. En esta perspectiva se relaciona la motivación que surge de las interacciones entre el contexto y el “yo”. Según esto, la motivación de un estudiante de L2 debe tenerlo en cuenta en tanto que persona real cuya motivación e identidades afectan al medio y a su vez, debe indagar en cómo el medio lo afecta. Ushioda (2011a) aboga por un cambio en los futuros estudios que enfatizen una perspectiva menos lineal y presenten otra perspectiva relacional de estos múltiples elementos contextuales, en vistas a que se tome y estudie la motivación como un “proceso orgánico que emerge a través de un sistema complejo de interrelaciones” (Ushioda, 2011a: 13)⁵. En este nuevo escenario, y enfocándolo hacia lo pedagógico, se considera al estudiante con una visión más amplia que incluiría su propia historia, que reflexiona y toma decisiones a partir de sus selecciones, y que trae a la clase identidades que incorpora a la lengua estudiada y sus diferentes motivaciones.

Otro partidario de este escenario es Zoltan Dörnyei, quien bautiza este nuevo movimiento como “fase socio dinámica” (2011: 74). Se puede observar que el contexto

⁴ Traducción propia.

⁵ Traducción propia.

pasa de ser considerado estático a ser un aspecto dinámico que va cambiando de forma por efecto de los sujetos que lo constituyen y lo adaptan por medio de la influencia ejercida. La idea para el estudio de la motivación está enfocada entonces hacia el proceso interno de identificación del individuo consigo mismo o su propio yo, al que Dörnyei (2005, 2009) denomina *self* y hacia la identificación con lo externo como ser un grupo (Dörnyei y Csizér, 2002). Es importante añadir que esta nueva teoría de Dörnyei está basada en la teoría de la auto-discrepancia⁶ de Higgins (1987) donde se explica que la motivación tiende a cubrir las expectativas de la discrepancia entre la imagen idealizada del yo, como se explica mejor en el próximo apartado, y mi propio yo. Esta teoría surge como conclusión de un estudio longitudinal llevado a cabo por ellos mismos y que tardó doce años en completarse. Los estudiantes fueron en total 13.000 jóvenes húngaros. Con este estudio Dörnyei presenta uno de los más recientes modelos de motivación denominado *Motivational Self-system* o “auto-sistema motivacional” (Dörnyei, 2005,2009). En este modelo, el autor realiza una propuesta donde se pueden diferenciar tres componentes:

- a) El *Ideal L2 self* o “imagen idealizada del yo” que puede explicar la idea o modelo de habla de la L2 que el usuario ansía tener. En otras palabras, es la imagen futura del aprendiente una vez que este alcance, por ejemplo, fluidez en la lengua oral. Esto le permitirá un ascenso en el trabajo o asegurarse un futuro mejor. Se encuentran en este componente los motivos instrumentales e integradores, y son importantes porque en la imagen idealizada del yo, el estudiante de la L2 internaliza las razones externas para el estudio de la lengua.
- b) El *Ought-to L2 self* o “auto imagen deóntica de la L2”, es el componente que está relacionado con lo que una persona “debe hacer” para evitar o prevenir resultados negativos. Esta es la dimensión que está relacionada más con la motivación extrínseca que con la intrínseca. Pero es importante destacar que Dörnyei (2005, 2009) explica que “cuando nuestra imagen idealizada está asociada con el éxito profesional, los motivos instrumentales con un enfoque de promoción están relacionados al yo idealizado” mientras que “los motivos instrumentales con un enfoque en la prevención –como por ejemplo estudiar para un examen para pasarlo y no enfadar a nuestros padres– son parte de la imagen deóntica” (Dörnyei, 2009: 28). A modo de ejemplo, en el Centro Correccional Greene, en un pueblo llamado Mauri, de Carolina del Norte, los reclusos de habla hispana necesitan tomar clases de inglés como segunda lengua y deben hacer exámenes estandarizados. El resultado de esos exámenes determinará si estos reclusos se quedan en Mauri, que

⁶Traducción propia.

se encuentra alejado en la zona este del estado de Carolina del Norte o son trasladados a correccionales que corresponden a los condados de donde viven sus familiares. En este ejemplo se podría ver que la motivación para el aprendizaje de la L2 tiene lugar en una causa externa o ajena y que no se debe a la motivación intrínseca del estudiante recluso para el inicio de sus estudios en la L2.

- c) La *L2 Learning experience* o “experiencia de aprendizaje de la L2” es lo que Dörnyei relaciona con el impacto que puede tener un docente en el grupo, el currículo, trabajo grupal, etcétera. Está asociado con aquellos factores “ejecutivos” que tienen preponderancia en el ámbito de la enseñanza y/o la experiencia. En otras palabras, la experiencia de aprendizaje es la encargada de sustentar la autoimagen ideal iniciada por el aprendiente pero para que esta sea mantenida debe haber una buena experiencia de aprendizaje. Una persona que decide tomar un curso de español porque descubre por medio de una famosa página de Internet sus raíces hispanas, puede iniciar dicho estudio de la lengua y tener visualizado claramente su auto imagen ideal. Sin embargo, si el curso de español se enfoca en deletrear palabras y la repetición mecanizada de conjugaciones, dicha autoimagen ideal del aprendiente que lo motiva a continuar se verá interrumpida por la no tan “motivadora” experiencia de aprendizaje.

En otras palabras, para algunos aprendientes la motivación inicial para aprender la L2 no está relacionada con autoimágenes generadas internamente o externamente sino que está relacionada con el compromiso exitoso que se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dörnyei, 2011). Esto es coincidente con lo dicho en años anteriores por el autor cuando se refiere a la necesidad de estudiar la motivación en la L2 en un contexto de situaciones diferentes en el aula (McGroarty, 2001; Dörnyei, 2003). Un ejemplo que da Dörnyei es que, cuando un alumno descubre que es bueno con la lengua, estará motivado por esa razón. Entonces, como lo que se quiere saber es cómo se manifiesta la motivación en un grupo de estudiantes por su relación con el contenido(grupo experimental), el instrumento más apropiado para la recolección de la información es un cuestionario basado en Dörnyei (2005, 2009) que tiene en cuenta estos tres aspectos relacionados con el sujeto a estudiar. En este cuestionario se podrán identificar diferentes factores situacionales, así como aspectos cognoscitivos a partir de la experiencia del aprendizaje. Esto coincide con la línea de las más recientes investigaciones en el campo de la motivación: se ve la

motivación como un constructo de varias dimensiones que es afectado por diferentes factores⁷.

En cuanto a investigaciones relacionadas con la motivación, se encuentra un estudio llevado a cabo en la instrucción de inglés (Romero, 2009). En este estudio, se enseña inglés a través de una unidad organizada por vocabulario temático. Romero (2009) realizó la investigación-acción en cinco meses utilizando un enfoque comunicativo de la enseñanza, entrevistas y observaciones de clases. La autora da cuenta de una mejora en la motivación cuando se utiliza el programa de estudio basado en esta organización. Otro de los hallazgos que pueden relacionarse íntimamente con la motivación es el hecho de que los estudiantes incrementaron su producción oral al mismo tiempo que aprendían los contenidos de su preferencia. Además, a los estudiantes les resultó más interesante el contenido cuando ellos participaban en la selección de los temas que se enseñaban. El estudio señala una participación más activa por el uso del conocimiento previo de los aprendientes durante las clases. En las conclusiones del estudio, la investigadora hace mención al tema del incremento de la motivación con respecto a que los alumnos trabajaron con contenidos que los incitaban a participar más. Desde la óptica de esta tesis, se considera importante señalar que se necesitaría investigar si sucede lo mismo en español cuando los estudiantes adultos tienen una perspectiva del mundo diferente a la de los niños.

Se puede observar que la motivación es también estudiada en un contexto universitario y colaborativo en la investigación de Moncada y Ospina (2008). Aquí se decidió estudiar la instrucción del inglés de forma colaborativa con otros profesores de la universidad. Si bien los investigadores no tenían como objetivo el estudio de la motivación, en los resultados reportaron que esta fue evidente en la participación oral al implementarse las clases a manera de seminario y al hacer que los estudiantes prepararan presentaciones en vez de esperar que el docente hiciera la presentación del tema o los temas a tratar. Se considera importante trasladar esta experiencia al ámbito de la enseñanza del español y hacer que los estudiantes seleccionen algunos de los temas para presentar en las respectivas clases.

En otro estudio llevado a cabo en Taiwán, Kuei-Min (2011) pudo observar el efecto que tiene una clase de instrucción basada en contenidos sobre la motivación de veintiséis niños de seis años de edad que están en la escuela primaria. En este estudio la motivación ha sido operativizada en la atención, compromiso e interacción verbal en la clase. La conclusión del estudio es que los factores situacionales juegan un papel primordial a la

⁷ Por esta razón, en esta tesis se ha elegido este modelo y un cuestionario basado en el mismo para medir la motivación.

hora de motivar a los estudiantes en contextos de inglés como lengua extranjera. En otras palabras, los niños participaron más activamente en la clase AICLE por temas, porque estaban más motivados para la producción verbal que los que siguieron la clase de formato tradicional. Este estudio cree conveniente indagar qué sucedería al comparar una clase tradicional de lengua y una que enseñara a través de contenidos.

En una investigación realizada en España, Lasagabaster y Sierra (2009) estudiaron a 287 alumnos de la escuela secundaria de cuatro establecimientos diferentes. Los objetivos del trabajo fueron principalmente observar la relación que existe entre las clases AICLE y la motivación de los aprendientes al estudiar inglés, el español y el vasco como lenguas extranjeras. La motivación en esta investigación fue operativizada como “actitud positiva” hacia el aprendizaje del inglés. La muestra de estudiantes se dividió en dos grupos: 1) los que estaban en tercer año de la secundaria con 14 y 15 años, y 2) los alumnos de cuarto año de secundaria cuyas edades son 15 y 16 años; es decir, los dos últimos años de escuela secundaria en España. Al compararse los resultados de los grupos que tomaron clases AICLE y los que no se pudieron observar los siguientes porcentajes:

	AICLE	AICLE(-)
Tercer año (116 sujetos) (40.4%)	44.37/50	37.29/50
Cuarto año (171 sujetos) (59.6%)	41.58/50	38.24/50

Tabla 8: Comparación de las actitudes positivas entre los grupos AICLE e ILE en el aula de inglés como lengua extranjera. (Adaptación de las figuras 1 y 2 de Lasagabaster y Sierra, 2009:9)

Esta diferencia entre los estudiantes que estaban en el grupo AICLE y los que seguían el formato tradicional también merece observarse al tener en cuenta las actitudes hacia el vasco y el español.

Pablo Marcelo Oliva Parera

	AICLE	AICLE(-)
Tercer año (116 sujetos) (40.4%)	48.44/50 (vasco) 40.85/50 (español)	45.67/50 (vasco) 36.08 (español)
Cuarto año (171 sujetos) (59.6%)	47.58/50 (vasco) 40.51/50 (español)	45.05/50 (vasco) 37.75/50 (español)

Tabla 9: Comparación de las actitudes hacia el vasco y el español entre los estudiantes de tercer y cuarto año respectivamente. (Adaptado de Lasagabaster y Sierra, 2009: 12)

Como se puede observar en esta última tabla, la diferencia demuestra que aparentemente el aprendizaje de la lengua a través de contenidos tiene incidencia en la motivación. Los autores hacen un llamado a una mayor investigación de la motivación en diferentes contextos educativos para sumar futuros aportes hacia la teoría de lingüística en este tema (Lasagabaster y Sierra, 2009: 15)

En otra investigación llevada a cabo por el mismo autor y publicada en el 2011, se pueden observar los efectos positivos de la metodología AICLE con respecto a la enseñanza tradicional. En este caso, se estudiaron 191 estudiantes de lengua de la escuela secundaria del sistema educativo en España. En el grupo experimental se investigaron 164 alumnos que asistían a clases de inglés como lengua extranjera y 27 alumnos en el grupo de control que recibían instrucción de manera tradicional. Los resultados muestran que no solo hubo un incremento en la competencia lingüística de los alumnos sino también en la motivación. Con respecto a la motivación se observa que esta se operativizó en los siguientes puntos que fueron tomados de una encuesta que los alumnos realizaron:

Niveles de motivación	AICLE (grupo experimental)	Inglés como LE (grupo de control)
Esfuerzo	8,08	7,07
Actitud hacia la situación de aprendizaje	10,15	7,77
Interés y orientación instrumental	35,71	30,51

Tabla10: Comparación de la motivación de los estudiantes de secundaria del grupo experimental y de control en el estudio de Lasagabaster (2011)

Con respecto al incremento de la competencia comunicativa del inglés tanto en el grupo de experimental como en el grupo de control, esta se sintetiza abajo:

Competencia comunicativa	AICLE (grupo experimental)	Inglés como LE (grupo de control)
Comprensión	65,35	59,56
Comprensión escrita	81,03	73,07
Comprensión oral	32,71	29,14
Gramática	55,93	38,11

Tabla 11: Comparación de la competencia comunicativa de los estudiantes de secundaria de los grupos experimental y de control en el estudio de Lasagabaster (2011)

En este estudio, Lasagabaster (2011) concluye diciendo que existe una relación fuerte entre la metodología AICLE y la motivación. Agrega que se ha pasado por alto en los estudios de la motivación el efecto de las diferentes metodologías de la enseñanza. Añade además que se necesita más investigación que tenga en cuenta la comunidad de habla donde se desarrolla el estudio. También sostiene que es importante recordar en un próximo estudio las horas de contacto entre los grupos a estudiar. Señala al respecto que el grupo experimental en este estudio estaba más expuesto a la L2 con respecto al grupo de control porque aparte de las clases de lengua, ellos también recibían clases normales en inglés. En otras palabras, se necesita controlar esas variables aún más. Además, finaliza observando la importancia de mayor investigación cualitativa que tenga en cuenta las diferentes identidades siguiendo la teoría de Dörnyei (2009).

En un estudio llevado a cabo en la Universidad Politécnica de Catalunya, en Barcelona, se estudiaron 210 alumnos y lectores universitarios. El objetivo de este estudio piloto consistió en averiguar sobre la experiencia vivida tanto para los lectores como para los alumnos al estudiar inglés como lengua extranjera durante 15 semanas. La metodología que se utilizó para el estudio del inglés como lengua extranjera fue AICLE. Según Aguilar y Rodríguez (2011) se concluyó que: 1) Los lectores y los alumnos tuvieron una relación positiva. Se analizó la preparación del docente en cuanto al material a presentar en las sesiones AICLE debido a la negación por parte de los lectores a recibir clases mediante esta metodología. Los lectores tenían en mente practicar su inglés oral y no se esforzaron mucho en la preparación de clases. También es importante mencionar que los estudiantes

les prestaron más atención a los contenidos que a la lengua en la que se estudiaba debido a la formación universitaria que están realizando. Otro de los hallazgos fue que los lectores no contaban con un nivel suficiente de inglés para enseñarlo y que se necesitaría más entrenamiento de profesores en el futuro para prepararlos mejor. A partir de este estudio, se rescata la idea de trasladar este contexto al de los Estados Unidos para indagar sobre la opinión de los estudiantes acerca del profesorado en un contexto de lengua extranjera.

En un estudio reciente llevado a cabo en Toronto por Tae-Young (2009), cuatro participantes coreanos tomaron un curso de inglés como segunda lengua por diez meses. La motivación fue estudiada solamente de forma cualitativa y se trató de relacionar el estudio con el “auto sistema motivacional” de Dörnyei. El estudio concluye en que en primer lugar, para facilitar el estudio del inglés como segunda lengua en los estudiantes, el *oughtto L2 self* “imagen deóntica” necesita ser internalizada por los aprendientes para que sea debidamente transformada en el ideal de la L2. En segundo lugar, se dice que la motivación emergerá siempre y cuando el motivo inicial de aprendizaje de los estudiantes de la L2 se integre con las metas de aprendizaje. El autor reclama más investigaciones en este campo entre la relación de la autoimagen ideal de la L2 y la motivación del aprendizaje de la L2. Además, agrega que sería posible que los aprendices de la L2 que tienen la autoimagen deóntica de esta puedan alcanzar el dominio de la L2.

Otra investigación sobre motivación fue realizada por Xie (2011) con 197 estudiantes de chino elemental que estaban en 16 clases en 6 universidades estadounidenses diferentes. Entre ellos había hablantes *heritage* y *non heritage*⁸. El objetivo fue comparar la motivación entre estos dos tipos de aprendientes. Los resultados muestran y validan “el sistema del yo motivacional” de Dörnyei (2005,2009) y se pueden resumir en los siguientes puntos descritos a continuación. A través del análisis se encontró que hay una correlación entre el “motivo integrativo” y “la autoimagen ideal de la L2”. También entre la autoimagen ideal de la L2 y la fuerza motivacional. En tercer lugar, existe una correlación entre “lo instrumental y la promoción” y “lo instrumental y la prevención”, y otra entre “la autoimagen ideal de la L2 con la postura internacional y el deseo comunicativo”. Esto es lo que se denomina en inglés *Willingnessto Communicate* (WTC) (McCros-key y Richmond, 1991). Al comparar ambos grupos de estudiantes, es

⁸ Los hablantes *heritage* son aquellos que crecen en un hogar expuestos a una o dos lenguas. Por ejemplo, si una persona crece en California donde la lengua que predomina es el inglés y la persona está expuesta a español en su casa por su familia, se puede decir que es un hablante *heritage* del español. Sin embargo, hay controversia en esto pues hay personas que no tienen fluidez para expresarse. Véase Olga Kagan en su entrevista: <<http://www.international.ucla.edu/languages/news/article.asp?parentid=93215>>[Consulta: 3 de junio del 2013].

decir los hablantes *heritage* con los que no lo eran, un análisis ANOVA destacó seis variables diferentes, a saber: la fuerza motivacional, la autoimagen deóntica, la influencia familiar, el interés cultural, la prevención y la postura internacional.

El auto sistema motivacional de Dornyei (2005,2009) es utilizado en el estudio con 130 estudiantes de inglés como lengua extranjera en una Universidad de China. Ziyuan (2004) da cuenta de la existencia de una relación directa entre las estrategias de motivación por parte de los instructores y los logros obtenidos a partir de la experiencia de aprendizaje de la lengua. El análisis estadístico muestra además que la protección de la auto confianza o *self-confidence* del alumnado es lo más importante en el aprendizaje de lenguas. Si bien este estudio se ha llevado a cabo en una universidad con alumnado oriental, es importante observar aquí la influencia de la teoría de la motivación y la adaptación que se puede dar en diferentes contextos. El autor da lugar a la posibilidad de futuras indagaciones donde se pueda, por medio de la investigación áulica o investigación-acción, conocida como *action research* en inglés, saber más sobre diferentes estrategias para poder responder mejor a los estudiantes en los cursos. Se evidencia en este estudio la conexión con lo pedagógico.

En otra investigación reciente (Papi, 2010) llevada a cabo en Irán, un grupo de 1011 alumnos iraníes que estudian inglés en la escuela secundaria completaron un cuestionario basado en la teoría de Dörnyei (2005,2009). En este estudio se encontró que tanto la autoimagen idealizada de la L2 como la experiencia de aprendizaje de la L2 disminuyeron la ansiedad en el aprendizaje de la misma. Es importante agregar que el ideal deóntico de la L2 incrementó significativamente la ansiedad de los estudiantes. El autor expresa que el estudio se realizó en un contexto iraní y que sería ideal que haya más estudios en motivación siguiendo el modelo en cuestión.

En otra investigación llevada a cabo en el año 2011, Marilyn Hunt se propone estudiar la motivación a través de la enseñanza del español, francés y alemán cuando las clases siguen el formato AICLE. Los participantes de esta experiencia fueron 283 estudiantes de la escuela secundaria en Gran Bretaña distribuidos en 13 establecimientos diferentes. En este estudio los encargados de dictar las clases son personas que están en el primer año de entrenamiento para ser profesores. Ellos crearon actividades para las clases como parte de su preparación para obtener un certificado en Inglaterra, y estas actividades tenían como fin despertar el interés y motivación de los estudiantes. A nivel nacional se ha notado una caída en la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Inglaterra pues el gobierno ha decidido no hacerlo obligatorio en las edades de 14 a 16 años, lo que

ellos llaman “etapa 4”⁹. Hunt (2011) señala que el objetivo del estudio es medir el impacto de la clase AICLE en el gusto, progreso y motivación de los aprendientes como así también tener una percepción sobre el contenido de estas clases. Los resultados del estudio se obtuvieron con una encuesta realizada con preguntas de respuesta cerrada y abierta. Las respuestas a las preguntas cerradas pueden observarse en el cuadro a continuación:

¿Qué piensas?	De acuerdo	No estoy seguro	No estoy de acuerdo
PASARLO BIEN EN LA CLASE “Me gustó la lección”	67%	25%	7%
CLARIDAD EN LOS OBJETIVOS “Los objetivos de aprendizaje eran claros”	70%	24%	7%
PROGRESO EN LA MATERIA “Hice un buen progreso en la clase”	60%	32%	8%
ACTIVIDADES Y RECURSOS “Me gustaron las actividades”	66%	25%	6%
USO DE LA L2 “Me gustó el aprendizaje a través de otra lengua”	64%	22%	13%
MAYOR CONCENTRACIÓN “Tuve que concentrarme para seguir esta lección”	58%	28%	13%
MOTIVACIÓN “Me sentí más motivado”	43%	42%	12%

Tabla 12: Adaptación del resultado del cuestionario del estudio de Hunt (2011: 371)

Las respuestas a las preguntas abiertas fueron debidamente codificadas y organizadas temáticamente para su correspondiente análisis. Si bien la experiencia AICLE fue positiva ya que el 67% de los estudiantes disfrutaron la clase, contra el 33% que no lo hicieron, la autora propone seguir estudiando el tema para ahondar más en las diferentes razones y hacer cambios correspondientes. Esto se debe a que en relación con la motivación, un poco menos de la mitad de los estudiantes contestaron positivamente que estaban realmente motivados.

En otro estudio reciente llevado a cabo en Inglaterra, Mearns (2012) estudió la motivación en una clase de alemán como lengua extranjera. Las clases de alemán seguían

⁹Traducción propia del término *key stage 4* en el sistema secundario británico.

el formato AICLE. Los aprendientes eran 29 alumnos de la escuela secundaria. El objetivo de este estudio exploratorio fue principalmente observar cómo una clase AICLE afectaría la motivación y los logros en las habilidades lingüísticas tratando de crear un contexto más natural para que los alumnos interactúen y aprendan la lengua. Ellos completaron una encuesta antes y después del tratamiento. El curso de alemán era un curso intensivo sobre educación social y salud. En los resultados se observó que con respecto a la motivación los resultados fueron diversos ya que los alumnos, según la autora, trataron de igualar su falta de confianza con sus logros académicos. Una de las limitaciones de este estudio es el tiempo corto de 6 semanas que duró el curso. Es importante recalcar que el 72% de los estudiantes se mostraron motivados en el aprendizaje de la lengua extranjera. Además, el 41% de los aprendientes que opinaron que las clases AICLE eran satisfactorias, mostraron progreso en la competencia lingüística con respecto a los menos favorecidos, constituido por el 8% que tenía un nivel bajo de competencia lingüística y no logró un progreso acorde¹⁰.

Otro de los estudios que se centra en los objetivos principales de la validación de la teoría del auto-sistema motivacional de Dörnyei (2005) es el de Kormosy Cziser (2008) donde se investigan tres tipos de aprendientes: los alumnos de una escuela secundaria, estudiantes universitarios y alumnos de un centro de adultos. Los participantes en total fueron 623, tenían como L1 el húngaro y estudiaban inglés como lengua extranjera. Los estudiantes completaron cuestionarios basados en los constructos: la imagen idealizada del yo, la auto imagen deóntica de la L2 y la experiencia de aprendizaje de la L2. Según las respuestas correspondientes al constructo del sistema del yo idealizado, los resultados observados fueron que para los estudiantes de la escuela secundaria la actitud estaba ligada a los productos culturales de la lengua inglesa, mientras que para el alumnado adulto el aumento de la motivación estaba ligado a temas relacionados con la postura internacional. Las autoras proponen que para futuros estudios se varíen las preguntas de los cuestionarios así como también los contextos¹¹.

Taguchi, Magid y Papi (2009) estudian la motivación en tres países asiáticos diferentes. Los participantes fueron 1586 alumnos de Japón, 2029 de Irán y 1328 de China. Los alumnos provenían de diferentes estratos académicos que fueron, la escuela secundaria, universitarios que tenían el inglés como concentración en sus estudios, universitarios sin la concentración de inglés en sus estudios y profesionales que no

¹⁰En esta tesis se cree necesario trasladar este estudio al contexto de la enseñanza del español pero liberando la limitación de 6 semanas a un semestre.

¹¹La presente tesis tiene como objetivo presentar el contexto de una clase de instrucción del español a través de contenidos.

cursaban estudios sino que trabajaban. El objetivo principal fue validar la teoría del auto sistema motivacional de Dörnyei en tres contextos asiáticos diferentes. Los estudiantes completaron diferentes cuestionarios basados en el auto sistema motivacional de Dörnyei (2005). Los cuestionarios para cada país variaron pues el número de oraciones para los estudiantes japoneses y chinos fue de 67, mientras que en la encuesta para la muestra iraní fue de 76. Los resultados mostraron diferencia con respecto al estudio de Dörnyei porque en la muestra de los tres países estudiados se observó cierta uniformidad que no estaba presente en el estudio original, lo cual, según los autores, demuestra que el estudio de Dörnyei tiene validez externa. También se observó que uno de los principios afines a la teoría de auto sistema motivacional, *integrativeness*, puede ser caratulado como el de “ideal L2 *self*”. Por último, la instrumentalidad pudo ser dividida en dos constructos diferentes como el de promoción *versus* tendencias de prevención. También los autores reclaman llevar este estudio a otros contextos diferentes.

Hay investigaciones recientes que relacionan al AICLE con la variable de género. Por ejemplo, en la llevada a cabo por Fernández Fontecha y Canga Alonso (2014) en una escuela primaria en la Rioja, España, se seleccionaron al azar dos escuelas con una población mixta de varones y mujeres que cursaban cuarto grado en inglés como LE. Ambos establecimientos gozaban de características similares en lo socioeconómico y cultural. En una escuela, la instrucción era a través del AICLE. Este grupo formaba parte del “Proyecto de Innovación Lingüística en Centros”, y parte del contenido se dictaban en inglés. En el otro establecimiento, se utilizó una metodología no-AICLE. Los participantes en el grupo AICLE eran 31 estudiantes, de los cuales 14 eran chicas y 17 chicos. En el grupo de control, había también 31 alumnos, de los cuales 18 eran chicos y 13 eran chicas. En los dos grupos, los discentes ya habían tenido 419 horas de instrucción en inglés como LE. Los autores reportaron lo siguiente:

- a) Los aprendientes en el grupo de control (no-AICLE) estaban mucho más motivados que los estudiantes en la clase (AICLE).
- b) Las mujeres en el grupo de control (no- AICLE) estaban levemente más motivadas que los varones en el mismo grupo.
- c) Los varones en el grupo de control (no-AICLE) estaban más motivados que los varones en el grupo (AICLE).
- d) Las mujeres en el grupo de control (no-AICLE) estaban más motivadas que las mujeres en el grupo (AICLE).

Con respecto a lo hallado, los autores destacan la importancia del contexto en el AICLE, como así también los elementos específicos de ese contexto puesto que incidirá en la motivación. Los autores mencionan algunas de las razones para explicar los resultados encontrados y estos son: en primer lugar, el nivel de motivación debió haberse medido en ambos grupos al principio de la investigación. En segundo lugar, los autores explican que los alumnos en el grupo AICLE recibieron una carga extra de trabajo y eso pudo haber influido negativamente en los aprendientes jóvenes. Cabe destacarse que este grupo recibió un tercio de la instrucción en inglés (281 horas más) que el grupo no- AICLE. Los autores también explicaron que los discentes, por su temprana edad, probablemente no vieron la importancia de aprender otra lengua a través de los diferentes contenidos. Todo eso, contribuyó al decaimiento de la motivación. Los autores enfatizan el hecho de que el contenido juega un papel importante en la atención de los aprendientes a pesar de que se enseñe en la lengua extranjera. Ellos también expresaron sus reservas con respecto a la calidad de la instrucción utilizando la metodología AICLE en el grupo, porque no realizaron las observaciones correspondientes. Además, al indagar sobre la preparación de los profesores a cargo de los grupos, se dieron cuenta de que ellos poseen un nivel B1 en inglés como lengua extranjera, por lo que consideran que este nivel es insuficiente para el desarrollo de una clase AICLE. En sus conclusiones, los autores sugieren más investigación teniendo en cuenta niveles de motivación, género y edad tanto en grupos AICLE como en grupos no- AICLE. También sugieren investigar con más detenimiento la relación entre los contenidos y las repercusiones en la motivación en el contexto de enseñanza AICLE.

En una investigación reciente, Heras y Lasagabaster (2015) reportaron hallazgos, por un lado, sobre la eficacia de la metodología AICLE y la motivación (autoestima) y por el otro, las diferencias de género en el aprendizaje de lenguas (vocabulario técnico). La muestra estuvo conformada por 46 estudiantes en su último año de escuela secundaria rural en Navarra, España. Los participantes tenían 16 años y habían acumulado 1080 horas de inglés como LE cuyo nivel era A1 B1, y con encuentros de 3 horas semanales. Teniendo en cuenta el género, la muestra estaba formada por 25 aprendientes de los cuales 12 eran chicas y 13 eran chicos. La clase que no era AICLE, constaba de 21 alumnos y estaba conformada por 10 chicas y 11 chicos. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario personal, un cuestionario para medir la motivación (autoestima) y un test de vocabulario. El aprendizaje de vocabulario fue testado a través de un pre-test, postest y un postest tardío o *delayed*. El vocabulario testeado eran palabras técnicas relacionadas con educación física (módulo “escalar”).

Los autores comprobaron que no hubo diferencia significativa con respecto al género entre el grupo AICLE y el que no era AICLE. Los resultados, según los autores, son consistente con hallazgos anteriores que muestra que la metodología AICLE ayuda a atenuar las diferencias basadas en el género (Merisuo-Storm, 2007; San Isidro, 2010; Yassin, Marsh, Tek y Sing, 2009 citados en Heras y Lasagabaster, 2015). Es decir, los chicos compensan su baja motivación hacia el aprendizaje con una alta motivación asociada al contenido y a la lengua estudiada (Lasagabaster, 2008, citado en Heras y Lasagabaster, 2015). Los autores concluyen considerando que son necesarias más investigaciones que tengan en cuenta la variable género en clases AICLE para profundizar en su influencia. También informan al lector de que los resultados han de ser tomados con precaución por el tamaño limitado de la muestra como así también por la baja duración de la instrucción en la clase con formato AICLE, que fue de tres horas semanales.

Es importante destacar que en la última década hay estudios que se enfocan en la metacognición de los estudiantes (Sinclair, 1999; Vandergrift, 2005; Barranco Pérez, 2008; Romero, Fernández de Haro y Núñez Delgado, 2009; Benson, 2010) que intentan hacer una llamada de atención sobre la poca importancia que se le da a lo metacognitivo en el aprendizaje de lenguas (Wenden, 1998). Como respuesta se puede evidenciar empíricamente en el estudio de Okada, Oxford y Abo (1996) que muestra una fuerte relación entre la motivación y las estrategias metacognitivas de los estudiantes.

Una década después, se puede observar que la investigación llevada a cabo por Wu-Man-fat (2007) surge a partir de la carencia de estudios que relacionen las estrategias metacognitivas de aprendizaje de lenguas y motivación. Los estudiantes que fueron sujetos de investigación están en Hong Kong y aprenden el inglés como lengua extranjera.

Estos estudios son relevantes para nuestra investigación porque, si bien ninguno de ellos se ha realizado en español como LE, tal como se explicará más adelante, se considerará la metacognición de los estudiantes y se la relacionará con la motivación y la autonomía en una clase de español como LE.

3. Estudios relevantes sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Para los fines y fundamentos de la presente investigación, se definirá a la autonomía como “la capacidad de tomar el control de su propio aprendizaje”¹² (Benson,

¹² Traducción propia de “The capacity to take control of one’s own learning” (Benson, 2011:58).

2011). Existen otras definiciones en el campo de la lingüística pero se ha utilizado esta pues es la que más cercana está con relación al contexto a la figura del aprendiente y el contexto. Se puede observar que el desarrollo de la autonomía está presente en los programas educativos no sólo en Europa sino también en las Américas (Benson, 2011; Jiménez Raya 2009) y esto ha llevado a repensar el rol que tienen los docentes en el aula para el desarrollo de la autonomía en el contexto educativo en que se encuentran. El estudio de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras no es nuevo sino que tiene una data de aproximadamente 40 años y su origen se debe a un proyecto promovido por el Consejo de Europa en el año 1971 denominado por sus siglas CRAPEL (*Centre de Recherches et d'Applications en Langues*) o “Centro de investigaciones y aplicaciones en la lengua” (Benson, 2011). Este centro funcionaba en la Universidad de Nancy, Francia y contaba con las primeras investigaciones promovidas por Yves Chalon. Una vez fallecido este investigador, el liderazgo del centro pasó a Henry Holec. Este centro ha sido el encargado de una prolífica producción de estudios relevantes relacionados con la autonomía.

Si se observan las investigaciones publicadas desde los años 70, se puede identificar que el concepto de autonomía ha pasado por diversas etapas. Por ejemplo, hay investigadores en el Reino Unido y Australia que consideran que el término independencia y autonomía son sinónimos. Desde la perspectiva adoptada en esta tesis, el término independencia no tiene mucha validez porque un estudiante puede desempeñarse de una manera autónoma en el aprendizaje para resolver un problema en un trabajo grupal y teniendo en cuenta las instrucciones dadas por el instructor. En diferentes estudios se habla también de que la autonomía tiene diferentes grados (Nunan, 1997), siendo citado en varias obras como en Guy Aston, Bernardini y Stewart(2004), Paran y Liess (2010) o Benson (2001). Nunan reconoce que la autonomía es un constructo complejo y los inconvenientes que se han presentado a lo largo de los años se centran en que, para trabajarla, es necesario especificar qué “constructos” se desea estudiar para evitar inconvenientes (Benson, 2010).

Teniendo en cuenta la situación actual y cómo ha ido evolucionando el concepto, se cree importante comentar la labor del proyecto llamado EuroPAL. Este proyecto tiene como objetivo brindar apoyo a nivel investigativo al rol docente en actividad en diferentes contextos educativos. EuroPAL se encuentra activo en 7 países en Europa que son Bulgaria, Chipre, Inglaterra, Noruega, Suecia, España y Portugal (Miliander y Trebi, 2008). A continuación se pueden apreciar los estudios más representativos en autonomía que servirán como puntal inicial para la presente investigación.

La investigación de Marie-Christine Press (1996) estudia la autonomía en 100 estudiantes (chinos, japoneses, indios y pakistaníes) en la Universidad de Westminster. Observó que los estudiantes, a pesar de mostrarse motivados, carecían de autonomía a la hora de hacer uso de los recursos universitarios, como el centro de multimedia, para reforzar las destrezas lingüísticas. La conclusión a la que llega Press (1996) es que los estudiantes, por ser asiáticos, daban importancia al aprendizaje y explicaciones a través de reglas (memorización, corrección sistemática de errores). Es decir, la autora realiza una correlación entre etnicidad y método de enseñanza. En la investigación de Press (1996), concluye y resalta el hecho de que un modo particular de enseñanza no es suficiente para un determinado grupo de estudiantes. Para futuros estudios se aboga por otras interpretaciones del concepto de autonomía para poder explicar mejor lo que sucede en el aula. A partir de este estudio, se cree importante operativizar el concepto de autonomía en un contexto diferente para cubrir esta carencia.

En la investigación llevada a cabo por Leni Dan y Legenhausen (1996) a partir de un proyecto llamado LAALE (*Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment* o Adquisición de la Lengua en un Contexto de Aprendizaje Autónomo), 21 estudiantes daneses aprenden inglés de forma autónoma. Como grupo de control hay dos clases paralelas y se utiliza el método tradicional en Dinamarca y Alemania. En este estudio, se presenta una clase autónoma (sin libros de texto) donde los estudiantes eran incentivados a buscar el material para estudiar y traer ejemplos de uso del inglés que encontraban en su ambiente, grupos de trabajo e información que el profesor mostraba en las paredes. El grupo alemán y el danés, en cambio, usaron libros de texto para el aprendizaje.

Los resultados del estudio de Dan y Legenhausen en 1992 muestran que el aporte de los estudiantes en cuanto al material de trabajo que quieren estudiar es importante. Se encontró que la clase que enfatiza la autonomía del estudiante (por el contenido) tuvo más éxito que las otras dos que utilizan solo el libro de texto. Este estudio deriva la necesidad de ahondar más en este aporte y con una experiencia en español como lengua extranjera.

En un estudio que se realizó a lo largo de tres años en la escuela de lenguas extranjeras de la Universidad Jinhua en China, Fang y Warschauer (2004) reportan un incremento en la autonomía del aprendiz en un curso llamado “Inglés para el turismo”. Las clases eran tradicionales y el condimento fue la incorporación de la tecnología, ya que uno de los objetivos principales de este estudio era medir los logros para iniciar cambios o reformas en el sistema educativo chino. Los participantes fueron 28, y por medio de observaciones y entrevistas, se apreció un incremento de su autonomía en el proceso de

aprendizaje de la lengua. Para llegar a esa conclusión, los investigadores analizaron las entrevistas y lograron identificar diferentes oraciones en primera persona o *I-statement discourse*, según Gee (2005), para quien el análisis de estas oraciones constituye una forma de conocer cómo, a través de la lengua, los aprendices expresan diferentes identidades e identificó algunas categorías:¹³

- Estados cognitivos (*pienso..., sé/ conozco..., creo que...*).
- Estados afectivos (*Quiero..., me gusta...*).
- Declaraciones estáticas frente a la acción (*le devolví el golpe..., pagué la cuenta*).
- Declaraciones de habilidad frente a la restricción (*No puedo decirle nada a él, tengo que seguir mi camino*).
- Declaraciones de logros (*Me reto para..., quiero ir a MIT o Harvard*).

Es importante notar que para este estudio, Fang y Warschauer(2004) hicieron un análisis de las entrevistas realizadas a los 28 estudiantes y organizaron las respuestas de acuerdo con los patrones mencionados anteriormente por Gee (2005). En los resultados de este estudio se puede observar lo siguiente:

Categoría de oraciones en primera persona	Ejemplo	Frecuencia
Acción	“propongo ideas”	67.1%
Estático	“fui responsable de”	10.9%
Habilidad	“adquirí nuevas habilidades”	8.0 %
Restricción	“no pude expresarlo”	7.6%
Cognición	“creo firmemente”	4.3%
Éxito	“estoy orgulloso de nuestro trabajo”	2.9%

Tabla 13: Adaptación de análisis de las oraciones en primera persona de la clase (Fangy Warschauer, 2004: 312)¹⁴

Para llegar a esta conclusión se obtuvo un promedio de 21 términos que pudieron analizarse de la muestra de 28 estudiantes. Se puede determinar un promedio de 14.1, o 67.1 por ciento de la muestra codificada que sugiere que “los aprendientes tomaron la iniciativa de aprender el contenido en una clase potenciada por la tecnología”¹⁵ (Fang y

¹³Traducción propia. Las categorías están explicadas en inglés.

¹⁴Traducción propia. Los ejemplos del cuadro están en inglés.

¹⁵Traducción propia de “students conceived themselves as taking initiative in learning the subject matter in the technology-enhanced classroom”.

Warschauer, 2004: 312). El autor del estudio sugiere más investigación en el campo de la autonomía de las identidades para poder enseñar mejor al cuerpo estudiantil.

En la misma línea y con un estudio similar sobre la autonomía, se plantea la investigación de Brown, Smith y Ushioda (2007) cuyo propósito fue saber acerca de los cambios de la forma de pensar y la autonomía por medio de las oraciones en primera persona. En este estudio que duró 12 semanas, participaron 5 universidades chinas que estaban haciendo especialización de un curso de inglés para fines específicos en Inglaterra. Se analizaron las respuestas a 3 preguntas y se obtuvieron 8 textos en inglés que según los autores no significan que sean 68 sujetos. El corpus total, según ellos, es de 6.600 palabras. Los resultados pueden apreciarse en la siguiente tabla tomada del estudio en cuestión.¹⁶

Oraciones en primera persona (con los ejemplos)	Número de oraciones en primera persona	Frecuencia en porcentaje (%)
Pensamientos, creencias y sentimientos acerca del aprendizaje o uso del inglés: <i>Pienso que el inglés es muy importante para mí. Creo que la práctica es la única manera.</i>	75	27.8%
Beneficios personales: <i>Me siento más seguro/a; aprendí mucho.</i>	62	23.0 %
Necesidades, deberes y obligaciones: <i>Debo saber inglés bien; necesito más práctica.</i>	43	15.9%
Metas e intenciones futuras: <i>Haré un esfuerzo extra; tengo la intención de progresar en mi estudio.</i>	34	12.6%
Restricciones y problemas: <i>No tengo mucho tiempo para aprender inglés, estoy muy ocupado/a.</i>	22	8.1%
Acciones y experiencias: <i>Sigo aprendiendo todo el tiempo, con frecuencia asisto a conferencias internacionales.</i>	21	7.8%
Pensamientos y sugerencias sobre CUTE ¹⁷ : <i>Sugiero que se incrementen las actividades interactivas, me gusta el fórum.</i>	13	4.8%
Total	270	

Tabla 14: Adaptación de la tabla utilizada en el estudio de Brown y otros (2007) tomado de la autonomía (Ushioda, 2007: 52)

¹⁶Traducción propia. Los ejemplos están en inglés.

¹⁷Universidades británicas que elaboraron el material para el uso en las 12 semanas.

De acuerdo con la tabla se puede observar que la mayoría de las respuestas han sido codificadas en la primera y segunda categorías que comprenden respectivamente, los pensamientos, creencias y sentimientos acerca del aprendizaje o uso del inglés y los beneficios personales. Sin embargo, los autores hacen la salvedad de citar a Gee (2005) y expresar la precaución a tener en cuenta cuando se trabaja con este tipo de estudios, esto significa no solo mirar la parte cuantitativa sino la parte cualitativa de las oraciones. En otras palabras, analizar también el contenido de las mismas. Los autores concluyen invitando a un mayor grado de investigación que tenga en cuenta la metacognición de los aprendientes en el estudio de la autonomía.

En cuanto a lo metacognitivo, también se encuentran otros estudios que tienen esto en cuenta. Por ejemplo, en el estudio de Lai (2001) se puede observar cómo a partir del análisis metacognitivo de los estudiantes al abordar sus propios trabajos, es posible evaluar la autonomía en un contexto académico. El propósito del autor en la descripción de este estudio es medir la capacidad de los aprendientes o “autodirección” en el aprendizaje de una lengua extranjera como así también validar dos escalas. Una de las escalas descriptas mide la capacidad operativizada en “autodirección” con respecto al trabajo o ejercicio que el aprendiente tiene enfrente, que es lo que el autor llama “micro nivel”. También busca medir la capacidad en el “macro sentido”, es decir, cómo se desenvuelve el aprendiente en cuanto a la organización total del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. La conclusión de este estudio es que a través de la capacidad metacognitiva del aprendiente se logran validar las escalas para medir la autonomía. Lo que se pretende rescatar del estudio de Lai (2001) en esta tesis es el interés de los estudios actuales de trabajar la metacognición de los aprendientes en aras de la medición de la autonomía. Además, el hecho de que la autonomía sea un constructo múltiple, destaca la importancia de operativizarla debidamente para lograr conclusiones fundamentadas.

El interés en lo anteriormente mencionado también puede observarse en el estudio de Champagne y otros (2001), llevado a cabo por profesores que utilizan métodos cualitativos y cuantitativos para medir la autonomía como así también el progreso de los alumnos. Si bien el artículo no menciona la cantidad de personas que participaron, resalta que fue una experiencia de un año de duración. El objetivo de la misma es presentar una descripción de cómo la autonomía puede ser medida y cómo se puede promover la autonomía de los aprendientes de segundas lenguas. Para la medición de la autonomía algunos elementos mencionados por los autores son: los portafolios, para saber cómo piensan, cuáles son los objetivos y cómo se sienten con respecto al aprendizaje; las observaciones del profesor para saber si los alumnos visitan o consultan fuentes, si hacen

uso del conocimiento del mundo para interpretar temas, si pueden autoevaluarse, etc.; y los comentarios de los estudiantes sobre su propio aprendizaje como por ejemplo, la utilización de diarios para expresar su propia experiencia.

En las conclusiones Champagne y otros (2001) admiten la necesidad de que haya un movimiento hacia la crítica de los estudiantes sobre su propio trabajo y sobre el trabajo de los demás.

En esta línea de trabajo, la investigación de Hashimoto (2013) estudia en la relación entre el uso de blogs y la autonomía del aprendiente. En principio, la investigadora seleccionó para su investigación a 17 estudiantes, que estaban en una clase de nivel intermedio de japonés en la universidad de California en Santa Bárbara . Luego, los participantes fueron entrevistados en inglés para indagar sobre sus habilidades y familiaridad con la escritura en el formato de blog. Después de la entrevista, decidió seleccionar la muestra para su estudio que fue de 4 alumnos varones. En esta selección, ella optó por 2 alumnos que eran los más competentes y 2 alumnos que eran los menos competentes. La decisión para esta decisión fue tomada a partir de un examen de colocación. Este estudio, de carácter cualitativo, pretendió observar cómo los estudiantes en niveles de competencia diferente direccionan el aprendizaje de la L2 utilizando un blog; por medio través del uso de estrategias y conocimiento metacognitivo. La recopilación de la información se realizó a través de protocolos de pensamiento en voz alta, portafolios, entrevistas al final de la clase y el análisis del discurso de los blogs. La autora reporta que el uso del blog en la clase de japonés, ha permitido no solo el desarrollo de la autonomía de los estudiantes sino también individualizar el aprendizaje de la L2. Los estudiantes más competentes se vieron beneficiados por el grado de interacción que tuvieron en línea con otros usuarios de la lengua. Los estudiantes menos competentes se vieron beneficiados también porque usaron el blog para la comunicación y eso les permitió individualizar su aprendizaje y sortear obstáculos en la L2. La autora invita a los instructores de la L2 a que consideren la importancia del conocimiento metacognitivo en sus clases, sobre todo en alumnos menos competentes. En esta tesis, esto es fundamental ya que se analizará lo que los estudiantes expresan sobre su propio trabajo en el análisis de la autonomía y además los grupos, con respecto al género, son mixtos.

Otro de los estudios novedosos en el campo de la autonomía del aprendiente de lenguas extranjeras es el de Barbara Sinclair (1999). Para ella, la sola observación es muy pobre para la medición y lo que propone es resolver el problema por medio de la medición del conocimiento metacognitivo o “la capacidad” de tomar decisiones informadas sobre el aprendizaje de la lengua, resultantes de la reflexión. La autora en su estudio explica que

existe una clara conexión entre la metacognición y la autonomía del aprendiente. La metacognición justamente “se refiere a la concientización o sensibilización del aprendiente a los diferentes procesos de aprendizaje” (Flavell, 1970, citado en Sinclair, 1990: 102). Es decir, se tiene en cuenta la figura del alumno en lo que se refiere a la capacidad de formular preguntas, manejar los recursos de aprendizaje que le convengan y hasta de poder criticarse de manera individual con respecto a lo que aprende. El estudio se desarrolló en Singapur con estudiantes de inglés que asistían al politécnico Tomasek. La autora les daba un cuestionario cada vez que terminaban una tarea¹⁸. Luego las respuestas fueron categorizadas en tres niveles de acuerdo al lenguaje utilizado en las mismas. Ella explica que los alumnos que dan ejemplos anecdóticos para explicar sus respuestas exhiben una conciencia metacognitiva mayor y en las conclusiones postula que se necesita más investigación en este campo.

Benson y Lor (1998) estudian el concepto de reflexión con respecto al aprendizaje en contextos relacionados con proyectos fuera de la clase. Los resultados establecen que los estudiantes se enfocan sobre los elementos positivos del aprendizaje, dejando de lado las experiencias desagradables del mismo. En la discusión de los resultados en el estudio de Benson y Lor (1998) se han identificado dos puntos muy importantes que vale la pena estudiar en futuros trabajos: la reflexión y la autonomía. Este estudio es importante porque hasta el día de la fecha se sabe muy poco sobre cómo los estudiantes reflexionan cuando aprenden una lengua extranjera o lo que sucede si ellos están influenciados por el docente. Es decir, dos puntos que se tomarán en cuenta en la presente investigación.

Otros estudios indagan sobre la autonomía, teniendo en cuenta la variable de género: por ejemplo, el estudio de Ahmadi Razieyeh y Mahadvi-Zafarghandi (2013) se ocupa de la responsabilidad y capacidad para tomar decisiones (autonomía) dentro y fuera del salón de clase. Uno de los propósitos del estudio fue verificar la diferencia entre los hombres y mujeres que participaban. Los muestra consistió de 133 aprendientes de entre 18 y 25 años que estudiaban cursos de inglés para fines específicos en la licenciatura en leyes en la universidad de Guilan, en Irán. Los resultados se obtuvieron a partir de un cuestionario que fue piloteado anteriormente.

A partir de las respuestas obtenidas, los autores descubrieron que si bien los alumnos debían hacerse cargo de su propio aprendizaje, eran los propios instructores los encargados de promover y crear instancias de aprendizaje para que ellos estimulen y desarrollen un aprendizaje autónomo. En cuanto al género, se comprobó que no había una

¹⁸Este cuestionario se puede leer en la descripción de los instrumentos de investigación en el capítulo 5.

diferencia significativa entre hombres y mujeres. Los autores invitan a instructores a tener en cuenta estos resultados a la hora de implementar o desarrollar el currículo y actividades en una clase. También, a expandir este estudio a otros contextos y a otras lenguas.

En cuanto a estudios llevados a cabo en relación con la motivación y la autonomía en clases que siguen la metodología de instrucción de lengua basada en contenido o AICLE, se encuentra el realizado por Morioka (2007) en una institución universitaria estatal en los Estados Unidos.

Los participantes fueron 63 estudiantes de japonés como lengua extranjera en nivel intermedio. El objetivo del estudio fue indagar y comparar si las habilidades de pensamiento crítico, la autonomía y la motivación eran mayores o no en una clase de metodología del contenido frente a una clase que seguía un modelo más tradicional de enseñanza. En este estudio cuasi-experimental se pudo observar que en la parte cuantitativa del estudio, la autonomía, las habilidades de pensamiento crítico y la motivación incrementaron o permanecieron sin cambio alguno en la clase que seguía el formato tradicional. Por el contrario, se pudo observar que los valores en estas variables o constructos disminuyeron en las dos clases AICLE. Sin embargo, al observar los datos arrojados en el diseño cualitativo, se pudo determinar posteriormente que la clase que seguía el formato tradicional utilizó un modelo híbrido de instrucción basado en el contenido. La investigación también trajo a colación dos factores importantes: 1) la relación que ha de existir entre el contenido y la lengua para que la implementación del AICLE resulte exitosa, y 2) el factor que también necesita andamiaje gramatical considerable para incrementar las tres áreas estudiadas.

Se deduce a partir de esta tesis doctoral la necesidad de realizar un mayor número de investigaciones sobre el tema en el nivel universitario ya que es muy escasa –según la autora– en clases AICLE que tengan en cuenta la motivación y la autonomía de los aprendientes como elementos relevantes.

4. Estudios relevantes llevados a cabo sobre el portafolios

En el siguiente apartado se reseñan algunos estudios relevantes que se llevaron a cabo respecto del uso del portafolios como parte del aprendizaje autónomo y motivador en tanto alternativa diferente de evaluación y de recogida de información para hacer conclusiones pertinentes acerca del aprendizaje.

Comenzando con Calvo (2010) en España, la autora propone el uso del portafolios para fomentar en el nuevo espacio de educación superior la autonomía en los discentes como así también las estrategias formativas en su respectiva educación en la clase de *Practicum I* de Educación social. Según el estudio, este espacio ofrecido tendrá como meta permitirles a los aprendientes gestionar su conocimiento para que este perdure en el tiempo. Participaron 40 estudiantes de forma voluntaria en dos años académicos. La mayoría, es decir, el 62,5% completó los requisitos del portafolios. En cuanto a los diferentes niveles de satisfacción, se observó que el 70 % de los aprendientes están satisfechos con la metodología de trabajo usada. Se puede ver en el cuadro de abajo cómo los estudiantes valoraron el uso global del portafolios en la tabla de frecuencias.

Columnas		Curso Académico 2006/2007		Curso Académico 2007/2008		Filas	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Válidos	Muy satisfecho	8	50%	12	50%	20	50%
	Satisfecho	6	37,5%	8	33,4%	14	35%
	Poco satisfecho	1	6,25%	3	12,5%	4	10%
	Nada satisfecho	1	6,25%	1	4,16%	2	5%
	Total	16	100%	24	100%	40	100%

Tabla 15: Frecuencias que muestra la valoración global del portafolios en el estudio (Calvo, 2010: 52).

La autora agrega también que según los estudiantes las competencias básicas que promueve el portafolios tienden al desarrollo de la autonomía (95%) y a la capacidad crítica y toma de decisiones (83%). Se infiere a partir de este trabajo que todavía queda demasiado por aprender en el uso del portafolios y también que, como herramienta en el espacio europeo de educación superior, es eficaz.

Otro de los estudios en el ámbito universitario es la investigación-acción que ha sido llevada a cabo en la Universidad de Granada por Pozo Llorente y García Lupión(2006) como una alternativa más hacia la construcción del espacio europeo universitario. En este estudio se presenta un método de trabajo innovador, el portafolios, cuyos fines son didácticos y evaluativos. En este trabajo se analizaron las respuestas de 210 alumnos a un cuestionario relacionado con la valoración del portafolios como

herramienta de trabajo. Los alumnos cursaban la asignatura *Evaluación de programas, centros y profesores* de la licenciatura de Pedagogía, durante el año académico 2003-2004.

De los 210 estudiantes, 156 fueron los que contestaron el cuestionario que se les entregó. Este consistió de 65 ítems en total. Los primeros 18 ítems de respuesta abierta apuntaron a recoger información con respecto a la presentación que hicieron las docentes responsables del proyecto del portafolios en sí, como así también, el grado de importancia de este como herramienta y la dificultad en la organización del mismo. En la segunda parte del cuestionario, o sea, en los 47 ítems restantes, los estudiantes debieron responder utilizando solamente tres opciones: a) de acuerdo, b) algo de acuerdo y c) en desacuerdo. Los ítems se enfocaron en cuatro dimensiones, a saber:

- Los aportes del mismo en el proceso de aprendizaje.
- Aspectos que se relacionan con la construcción del portafolios como, por ejemplo, contenido, formato, dificultades, etc.
- El grado de satisfacción de la experiencia.
- Uso del portafolios como modo para incrementar el aprendizaje.

El análisis de los resultados obtenidos de esta experiencia muestran que:

- Un 5% de los estudiantes conoce el portafolios con profundidad.
- Un 23% ha oído hablar de él.
- Un 72% ha expresado que el portafolios es una experiencia nueva y enriquecedora para ellos.
- Para el 86% de los aprendientes, las presentaciones del portafolio a cargo de las profesoras resultaron motivadoras e informativas.
- Para el 46% de ellos, el concepto del portafolios no ha quedado claro al comienzo de la experiencia pero en cuanto empezaron a organizarlo, pudieron entenderlo.
- Al comienzo de la experiencia, un 62% del alumnado sintió confusión y desconfianza pero luego se animó.
- Un 38% de la muestra no estaba muy feliz al comienzo porque pensaba que demandaría mayor trabajo, mayor dedicación al estudio y a la materia. Sin embargo, esto cambió a medida que avanzaron.
- Un 79% lo ha visto como un signo de progreso, un recurso integrado en la dinámica de la materia.
- Un 15% expresó que fue un trabajo aparte, extra pero interesante.
- Un 6% expresó que no fue una experiencia acorde al sistema universitario.

En las conclusiones del trabajo se observan sugerencias hechas por los estudiantes hacia la experiencia del portafolios, a saber:

- El diseño del portafolios debe ir acompañado de una tarea informativa para reducir el miedo o la ansiedad provocada por trabajar con una nueva herramienta.
- La experiencia necesita aplicarse en otras materias y no tiene que ser puntualmente de una. En otras palabras, crear una cultura del portafolios.
- La necesidad de crear portafolios semi-estructurados porque los portafolios abiertos son muy difíciles de evaluar y los portafolios rígidos son muy poco flexibles.

Las autoras concluyen haciendo hincapié en un cambio de enfoque en la tarea evaluadora por medio del portafolios teniendo en cuenta el espacio europeo de nivel superior centrado en el aprendizaje y teniendo en cuenta la participación y consenso de todos los implicados.

En otra investigación cuasi experimental y de carácter transversal, Perdomo (2010) reporta el uso del portafolios como estrategia de evaluación de cursos de inglés con fines específicos. Los participantes fueron 196 alumnos que estaban en su primer año de carrera universitaria. Hubo dos grupos de 98 estudiantes que pertenecían a diferentes cohortes y tenían similares antecedentes educativos como así también de dominio del inglés. Uno de los grupos fue sometido a la evaluación por medio del portafolios y el otro grupo fue sometido a actividades prácticas que tenían que hacer y entregar en la clase.

La investigadora menciona que entre los instrumentos utilizados, los aprendientes completaron una ficha con información personal: antecedentes económicos, sociales y educativos. La finalidad de esto fue asegurarse que no había diferencias marcadas en los grupos. Se hicieron evaluaciones sumativas y se promediaron las notas de ambos grupos. Los resultados muestran las bondades del portafolio que favorece el rendimiento académico de los aprendientes al compararlo con los trabajos prácticos que tenían que realizar y entregar en la sala de clases. En otras palabras, los estudiantes que trabajaron con el portafolios obtuvieron mejores calificaciones que los que trabajaron con los trabajos prácticos. En las conclusiones se sugiere apelar a la motivación de los alumnos para mostrar las bondades de esta herramienta como así también sugerir a los aprendientes seguir las indicaciones dadas para tener un mayor éxito en la tarea. También concluye que el portafolios es una estrategia y queda mucho por investigar por lo que se recomienda la investigación en otros contextos idiomáticos que no sea el del inglés, en otros niveles de estudio y que no se limite solamente al ámbito de la universidad.

En la investigación de Romero López y Crisol Moya, (2011), el portafolios se observa como una manera de potenciar la autonomía y la motivación de los aprendientes a partir de la reflexión sobre su propio aprendizaje y el ser partícipes de la evaluación en la Universidad de Granada. El objetivo del estudio es hacer una relación entre las metas que se persiguen en el aprendizaje, las competencias y la evaluación, siendo considerada esta última como de tipo activa. Las pautas de elaboración que se les dieron a los estudiantes, entre otras, fueron las siguientes:

- No tenían que cumplimentar un número fijo de hojas en el portafolios.
- Los ítems que figuran en la guía son puntos que ellos pueden decidir a su libre albedrío cumplir como un aspecto organizativo.
- Importancia de elementos auxiliares como notas, diarios, etc.

Los autores dejan claro que el portafolios es una herramienta más bien del estudiante y no del profesor. En otras palabras, ellos agregan que es una creación única y lo organizarían siguiendo un hilo conductor. En este estudio cuantitativo se analizan las respuestas de un cuestionario que contaba con 22 ítems en total. Se utilizó la escala de Likert del 1 al 4 (1= Nada importante, 2= Algo importante, 3= Importante y 4= Muy importante) en los ítems que van del 1 al 17. En el resto del cuestionario se utilizaron ítems de selección múltiple. El enfoque del cuestionario permitió indagar el grado de satisfacción de los alumnos como así también la utilidad del mismo como herramienta de autoevaluación. Los informantes de la experiencia fueron 87 alumnos que cursaban la diplomatura de Magisterio y Pedagogía. En un grupo había 45 estudiantes de la asignatura *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* y en la materia denominada *Bases pedagógicas de la Educación Especial* había 42 estudiantes. En la muestra utilizada, los autores describieron que el 85,1 % eran mujeres frente a un 14,9 % de hombres. Los resultados mostraron que el portafolios es una herramienta que estimula el desarrollo individual y los hace responsables de su trabajo. También señalan que se observaron las siguientes diferencias entre los grupos:

- En el grupo de Magisterio (plan antiguo), el portafolios se ha utilizado solamente en esa asignatura ya que, como es un plan a extinguir, se recurre a la clase magistral.
- Con respecto al grado de satisfacción por el uso del portafolios como herramienta de autoaprendizaje se vio favorecido el grupo de Pedagogía con respecto a los de Magisterio de Lengua Extranjera de una manera significativa.
- En cuanto a la información aportada con respecto al portafolios como herramienta de estudio, los autores han notado diferencias significativas que favorecerían al grupo que cursa la asignatura de Pedagogía.

- Se reportó también el valor positivo de la autorización durante el proceso del portafolios. Los autores señalan un par de salvedades. La primera es que hay un porcentaje menor de estudiantes que no se sintieron conformes con el proceso de tutorías y los estudiantes de Magisterio de Lengua Extranjera le otorgaron un valor muy bajo al proceso de las tutorías. En sus conclusiones destacan el uso potencial del portafolios para propiciar la motivación y la autonomía de los aprendientes en el contexto universitario.

Otro antecedente es el estudio de caso de Liliya Marder (2011) de carácter cualitativo y cuantitativo que se llevó a cabo en el otoño del 2011 y que resultó en una tesis de maestría. La autora reportó que en una experiencia con dos estudiantes suecos en un curso de español como lengua extranjera se utilizó el portafolios como una metodología para la recogida de datos de los aprendientes (evaluación), y también como parte del componente reflexivo para el desarrollo de la competencia literaria. El objetivo fue relacionar la motivación con el desarrollo de las competencias literarias en el curso de español y estudiar cómo se plasma esta relación en el portafolios. Los participantes de la investigación son dos estudiantes de 19 años cuya L1 es el sueco y su L2 son el español y el inglés. Las dos aprendientes han estudiado español por seis años en la escuela secundaria. El nivel de los alumnos es B2. En el estudio se utiliza un portafolios que consiste en ocho tareas y un informe final. La autora consideró seis tareas dejando dos tareas de lado. Se utilizaron dos entrevistas semi-estructuradas que fueron anónimas. Estas se dividieron en dos partes: la primera se enfocaba en preguntas relacionadas con el aprendizaje de la lengua y la segunda sobre la experiencia del curso de lectura. También se utilizó un cuestionario. En los resultados se pudo observar la relación entre la motivación y el desarrollo de la competencia literaria. Además, la autora reportó cómo la motivación fue afectada de una manera positiva al incorporar la oportunidad de los alumnos de seleccionar ciertas tareas a realizar. La autora concluye futuras líneas de investigación como por ejemplo abordar características individuales de los aprendientes de E/LE, la motivación y diferentes contextos al usarlo.

Este estado del arte es útil tanto para la elaboración de nuestro diseño de investigación como para la del material didáctico utilizado en el que se han tenido en cuenta las investigaciones relacionadas con instrucción de lenguas y contenidos, la autonomía y motivación de los alumnos como así también el uso del portafolios como una innovación evaluativa y promotor de autonomía y motivación. A partir de estos trabajos se puede notar una necesidad de indagar sobre la instrucción del español como lengua extranjera ya que en su mayoría las publicaciones son dedicadas al inglés. Además, se

visualiza la escasa cantidad de estudios en el ambiente universitario y yendo más lejos, de posgrado. Se intentará, a partir de estos trabajos, cubrir algunas de las zonas de vacancia existentes con una experiencia en una universidad estadounidense y con participantes cuya lengua materna es el inglés y que toman una asignatura de español como lengua extranjera en un curso de posgrado. En los próximos capítulos se explicará con detalle el contexto académico donde se ha llevado a cabo esta experiencia como así también los contenidos utilizados tanto en el grupo experimental como en el grupo de control.

CAPÍTULO 5

DISEÑO Y MÉTODODE LA INVESTIGACIÓN

1. Justificación y sentido de este estudio

La presente investigación surge a partir de una necesidad académica y profesional relacionada con la ampliación curricular en un contexto universitario de posgrado. La institución donde se ha llevado a cabo el estudio, el Instituto Middlebury de Monterey en California, ha estado impartiendo clases con metodología AICLE desde el año 1997 y es pionera en el campo de la integración de lengua y contenidos. Estas clases se han dictado en inglés, chino, japonés, ruso, francés, alemán y español a partir del nivel intermedio-alto según la escala del *American Council on the Teaching of Foreign Language* (ACTFL, 2012), pues a los aprendientes que mostraron habilidades inferiores se les ha venido negando el ingreso en la institución, o se les ha dado un plazo a partir de un plan de estudio de refuerzo para que pudieran alcanzar el nivel de lengua requerido por el establecimiento para ser aceptados. Desde el año 2011, y previa aprobación dela dirección de la universidad y de su presidente, de modo experimental se decidió ampliar la propuesta de admisión en dos lenguas, español y árabe, y aceptar estudiantes que pudiesen demostrar un nivel intermedio-bajo. A partir de esta experiencia, y según los resultados obtenidos, se

abriría en un futuro la misma posibilidad con las demás lenguas ofrecidas en la institución. Tales resultados fueron positivos, por lo que a partir del semestre de otoño del 2015 será posible aceptar estudiantes de diferentes maestrías que puedan demostrar un nivel intermedio bajo. Las lenguas de estudio será el francés y, en la primavera del 2016, se abrirá la posibilidad en el caso de chino, japonés y ruso. A esto ha de unirse un interés de tipo personal en mejorar el ejercicio de la docencia por medio de la investigación sobre la propia práctica.

En el capítulo cuarto de la presente tesis se han presentado diferentes estudios que describen las bondades de la integración de lengua y contenidos, como así también la relación entre las clases que adoptan el formato AICLE con una mayor motivación y autonomía de los aprendientes. Los resultados demuestran que las clases que siguen el formato AICLE son exitosas en motivar a los estudiantes y en desarrollar su autonomía. Sin embargo, estos estudios se llevaron a cabo en instituciones de nivel inicial, medio y secundario en su gran mayoría; de aquí que, en cierto modo, nuestro trabajo venga a cubrir esa laguna existente en el ámbito universitario en una clase de español y donde los aprendientes trabajan en concentraciones o “contenidos” como medioambiente, política internacional o estudios de no-proliferación, en sus respectivos campos de estudio.

Es importante añadir, además, para argumentar la necesidad de nuestra investigación, que un gran número de estudios relacionados con la motivación han utilizado en el diseño modelos cuyas teorías parecen ser acotadas como es el caso, por ejemplo, de los basados en las elaboraciones de Gardner y Lambert (1959), tal como se detalla en el estudio publicado en 2007 por Morioka. Otras no tienen en cuenta la labor docente y el trabajo que se hace en el aula, como ocurre con aquellos estudios basados en el concepto de *integrativeness* de Gardner (2001), tan polémico y discutido.

A esto ha de añadirse que en educación se destaca en la actualidad la relevancia del nexo existente entre la motivación y la identidad de los aprendientes, y las investigaciones más recientes tienden a dirigirse hacia esa perspectiva para poder lograr una mejora en los distintos aspectos educativos. También hay algunos estudios que destacan el punto de vista relacional de los aprendientes en un contexto, tal como lo ha planteado Ushidoa (2009); en otras palabras, se trabaja sobre la relación que existe entre los aprendientes, su historia personal, sus reflexiones y decisiones y las identidades que llevan al aula e incorporan a la lengua que estudian. No se discute la influencia de todas estas características de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y se analiza cómo interactúan en un contexto de clase que es dinámico (Dörnyei, 2005-2009), pero, como se ha anotado, se presenta una carencia en los estudios desde esta perspectiva que modestamente se intenta

paliar con esta investigación. En cuanto a la autonomía del aprendiente, la bibliografía señala algunos inconvenientes a la hora de operativizar el constructo en diferentes estudios, siendo esta otra de las tareas que se han abordado en el nuestro.

Debido a la edad de los estudiantes con los que se ha llevado a cabo la experiencia, se parte del hecho de que poseen un cierto grado de autonomía por dos razones. La primera es que al ser adultos tienen un mayor conocimiento del mundo y han estado expuestos a la comunidad internacional de habla hispana; y la segunda es que se infiere que los estudiantes dominan estrategias de estudio por el hecho de que han terminado una carrera universitaria y se encuentran cursando un posgrado. Teniendo en cuenta diversas investigaciones sobre la autonomía en el aprendizaje donde se observan patrones en los que los sujetos expresan diferentes identidades –como, por ejemplo, las de Fang y otros (2004) o los de Gee (2005), Brown y otros (2007)–, así como los estudios sobre motivación (Dörnyei, 2005 y 2009; Ushioda, 2011), se observa que en ambos casos se hace hincapié en las diferentes identidades que los alumnos traen a la clase. A partir de esto se ha decidido analizar la autonomía de los aprendientes en un contexto dinámico, como es una clase donde se integran contenido y lengua, y donde los alumnos reflexionan sobre el trabajo que realizan. El análisis de lo que los alumnos dicen sobre su trabajo, es decir, de la metacognición aparece como otra carencia en este terreno según la bibliografía analizada, de aquí que también se haya decidido estudiar la autonomía por medio de la medición del conocimiento metacognitivo de los aprendientes al reflexionar sobre su propio trabajo.

Hasta el día de la fecha, a nuestro entender, y según la bibliografía analizada, no existen trabajos que investiguen la motivación y la autonomía de esta manera en un contexto universitario de posgrado, en una clase donde se integran la lengua y el contenido en un nivel de competencia intermedio-bajo y medio. Se cree que el aporte de los resultados devendrá en beneficios tanto a nivel institucional, para la toma de decisiones académicas, como a nivel personal, ya que motivará el desarrollo curricular en un área en particular como son los cursos intermedio-bajo y medio de español como lengua extranjera en un contexto universitario de posgrado al tiempo que mejorará la formación del profesorado para llevar a las aulas una práctica más rigurosa y eficaz.

2. Objetivos de la investigación

En el presente estudio, y en relación tanto con las preguntas de investigación como con las hipótesis planteadas, se pueden destacar cuatro grandes objetivos:

Pablo Marcelo Oliva Parera

- 1) Comprobar los efectos de la metodología AICLE utilizada en una clase universitaria de posgrado de español como lengua extranjera de nivel medio sobre la motivación de los estudiantes.
- 2) Comprobar los efectos de la metodología AICLE utilizada en una clase universitaria de posgrado de español como lengua extranjera de nivel medio sobre la autonomía de los estudiantes.
- 3) Analizar el aporte del portafolios en los diferentes grados de autonomía y motivación de los estudiantes universitarios de posgrado que siguen un curso de español como lengua extranjera de nivel medio.
- 4) Extraer conclusiones que permitan mejorar en la práctica los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en el contexto universitario de posgrado estudiado y para los aspectos considerados.

Estas metas globales incluyen otros objetivos más específicos como los siguientes:

- a. Diseñar y poner en práctica un clase donde se integre el estudio del español con contenidos afines a los itinerarios de las carreras de los aprendientes elaborando materiales didácticos específicos que se ajusten a tal fin.
- b. Incluir en la dinámica habitual de las sesiones de clase estrategias y pautas organizativas especialmente destinadas a promover el desarrollo autónomo del aprendiente en una atmósfera motivadora.
- c. Utilizar el portafolios como instrumento de evaluación y autoevaluación que favorece la reflexión –y, por tanto, la metacognición– sobre la autonomía y la motivación de los estudiantes.
- d. Recoger información sobre los rasgos de personalidad e identidad de los estudiantes tomados como sujetos del estudio a fin de poder realizar un análisis sobre los diferentes grados de autonomía y motivación que se observen en ellos tras el proceso investigador.

Con este estudio esperamos hacer aportaciones al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras de la siguiente manera:

- Contribuyendo a un mejor entendimiento de los aspectos implicados en la integración de lenguaje y contenidos como metodología didáctica para la enseñanza de idiomas.
- Aportando nuevos datos empíricos a la discusión sobre el papel de la motivación y la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

- Promoviendo, junto con la investigación, la innovación de los materiales y de las prácticas en la enseñanza del español como lengua extranjera por medio de la investigación sobre algunos de los elementos que se muestran como más relevantes en este proceso.

3. Preguntas e hipótesis de investigación

A fin de poder determinar el diseño metodológico más apropiado para lograr los objetivos propuestos y obtener así datos sobre las potencialidades de la integración de lenguaje y contenidos a partir de la observación del desarrollo de los estudiantes y del análisis de la autonomía y motivación en ese tipo de clase, se han formulado las preguntas de investigación. Para ello se ha seguido el procedimiento de Wiersma (1986) que consiste en tres pasos: a) identificar el problema, b) replantear el problema, c) perfeccionar la pregunta específica que se tratará de resolver en el estudio.

Problema original	Replanteo	Perfeccionamiento
Motivación	Estudio de los efectos de la motivación y la autonomía	¿Existe una mayor motivación...?
Autonomía		¿Existe una mayor autonomía...?

Tabla 16: Identificación del problema estudiado según Wiersma (1986)

Una vez identificado el problema original, y habiéndolo replanteado con más precisión, se procede a perfeccionar las preguntas teniendo en cuenta las variables independientes (VI) y las dependientes (VD). Es necesario recordar que las variables dependientes son aquellas que constituyen los objetos de estudio sobre los cuales se centra la investigación, mientras la variable independiente es la que el investigador manipula para lograr un efecto en las primeras. De este modo, para poder estudiar el comportamiento de la motivación y la autonomía de los estudiantes (variables dependientes) en una clase de español como lengua extranjera que sigue el formato de integración de lengua y contenidos (variable independiente) se han identificado las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué variación se evidencia en relación con la motivación entre una clase universitaria de español como lengua extranjera que sigue el formato tradicional

con respecto a una que sigue un formato basado en la integración de lenguaje y contenidos (AICLE)?

- 2) ¿En qué medida y para qué aspectos hay una variación en la autonomía del estudiante entre una clase universitaria de español como lengua extranjera que sigue el formato tradicional con respecto a la que sigue un formato basado en la integración de lenguaje y contenidos (AICLE)?
- 3) ¿Puede el uso de un portafolios de lenguas utilizado en una clase de español L2 como instrumento para favorecer la reflexión de los sujetos sobre el propio proceso de aprendizaje promover en ellos una mayor motivación y autonomía?

De las preguntas a las que se pretende dar respuesta con esta investigación surgieron las siguientes hipótesis de partida.

- 1) Hipótesis 1 (H1). Los estudiantes universitarios de posgrado que toman el curso de español como lengua extranjera que sigue el formato de enseñanza de la lengua a través del contenido evidencian mayor motivación que los alumnos que siguen el formato tradicional de enseñanza de la misma lengua.
- 2) Hipótesis 2 (H2). Los estudiantes universitarios de posgrado que toman el curso de español basado en el contenido evidencian mayor autonomía que los estudiantes que toman la clase de español que sigue el formato tradicional de enseñanza.
- 3) Hipótesis 3 (H3). El portafolios, al favorecer la reflexión metacognitiva sobre los procesos y los productos del aprendizaje, promueve una mayor autonomía y motivación del estudiante en una clase de posgrado de español como lengua extranjera que sigue el formato de enseñanza de lengua a través del contenido.

4. Variables consideradas

4.1. Operativización de constructos

La operativización de constructos es necesaria en el estudio ya que esta servirá de guía al investigador a lo largo del proceso. Una de las características principales que ha de tener tal operativización es la claridad, para garantizar que el estudio pueda ser replicado en condiciones lo más similares posibles (Bailey y Nunan, 2009). Es importante aclarar que, pese a que en algunas ocasiones puedan usarse como sinónimos, existe una diferencia

entre *constructos* y *variables*. En este estudio en particular se llamará *constructo* a todas las manifestaciones que no son observables de manera directa sino a partir de ciertos comportamientos del individuo. Por ejemplo, la motivación, la autonomía o la aptitud son constructos que para ser observados necesitan ser revelados a través de instrumentos como entrevistas o cuestionarios. Estos constructos van a variar de un sujeto a otro y es en este punto donde surge la confusión con la variable ya que, aunque se podría afirmar que el constructo es una variable, a veces la variable no es un constructo¹. Otra de las características a tener en cuenta y que se cree necesario mencionar es el cuidado en la búsqueda de indicadores o descriptores para observar el comportamiento de los constructos que se van a definir (Carrasco y Calderero Hernández, 2000), es decir, los instrumentos que se van a utilizar para obtener la información. Aplicando estos principios al caso de nuestro estudio se establece:

- El constructo de la *clase donde se integran el español y los contenidos* puede operativizarse y definirse como la clase de español como LE que utiliza temas que están relacionados con las carreras de los aprendientes matriculados en ese curso y cuyo contenido determinará la gramática a enseñar.
- El constructo de la *motivación* en la clase de español consiste en la percepción tanto de la relación entre el yo (sujeto/estudiante) y los diferentes factores situacionales como de las identidades manifiestas en el contexto de la clase a través de los informes y cuestionarios *ad hoc*.
- El constructo de la *autonomía en la clase de ELE que integra lenguaje y contenidos* puede operativizarse y definirse como la capacidad de justificar o tomar decisiones informadas sobre el propio aprendizaje.
- El constructo de la *clase que no adopta la metodología basada en la integración de lenguaje y contenidos* puede operativizarse y definirse como una clase de lengua extranjera donde los estudiantes siguen un libro de texto² y el componente lingüístico se trabaja en el orden y con las actividades que aparecen en ese material.

Cabe destacar que para la escritura de las definiciones en la operativización de variables se han tenido en cuenta las tres características mencionadas por Tuckman (1999). La primera definición caería dentro de la categoría en la que es el investigador quien crea o genera una situación que va a estudiar; la segunda definición ha sido elaborada teniendo en cuenta las propiedades internas del individuo o el fenómeno que se quiere estudiar; la

¹ Un ejemplo de esto pueden ser el peso o la altura, que son directamente observables por el individuo.

² Blanco, J.; Colbert, M., (2012): *Facetas: Nivel Intermedio. Third edition*. Boston: Vista Higher Learning.

última de ellas describe cómo funciona en este caso la clase que eventualmente sería la denominada *de control* según el diseño de comparación de grupos por el que se ha optado.

A continuación se puede observar una síntesis relacional de las operativizaciones realizadas antes de pasar a la caracterización de las variables propiamente dichas.

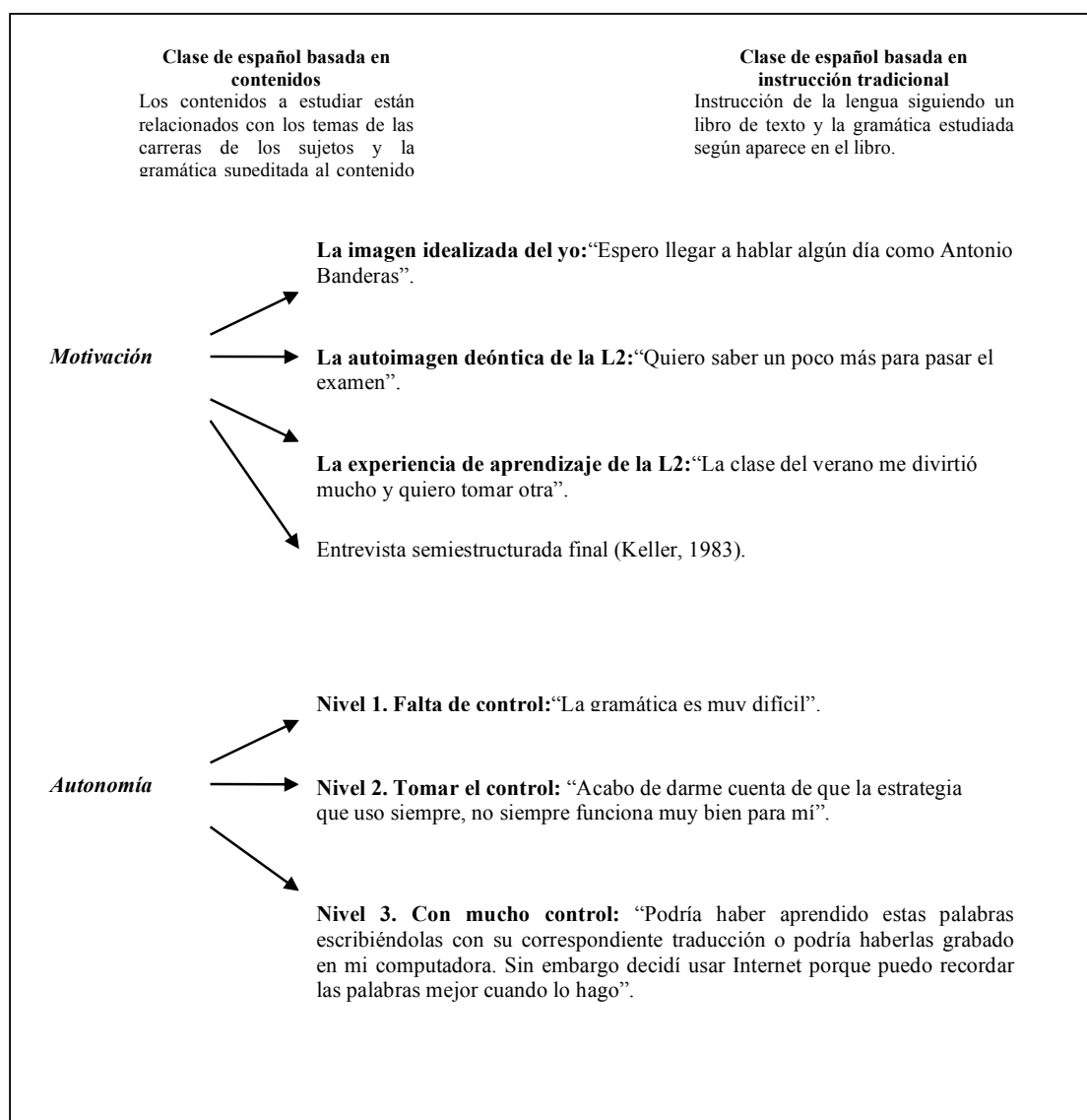


Figura 6: Síntesis de la operativización de los constructos estudiados.

4.2. Variables de la investigación

Se han considerado cuatro tipos de variables en esta investigación:

- 1) La variable independiente (VI) es aquella que el investigador manipula para lograr un efecto en las variables dependientes. En nuestro caso, la variable independiente es la *clase universitaria de posgrado que sigue el formato AICLE en el estudio del idioma español como lengua extranjera de nivel intermedio*.
- 2) La variable dependiente (VD) es aquella que es objeto de estudio y sobre la cual se centra la investigación. En este caso, las variables dependientes son:
 - 2.a. La *motivación*. Para los objetivos pretendidos se ha diseñado esta variable como referida a las siguientes componentes o dimensiones³:
 - *Aspectos generales (generalidades)*, entendidos como preguntas introductorias o de aproximación en relación con el tema investigado (motivos para estudiar español, interés por la materia, etc.).
 - *La autoimagen idealizada del yo*, entendida como proyecciones personales y expectativas sobre logros en el aprendizaje del español.
 - *La autoimagen deóntica del yo*, entendida como los deberes y obligaciones que el sujeto percibe como implícitos (sean de procedencia interna o externa a él) en su proceso de aprendizaje del español.
 - *Promoción*, entendida como beneficios y ventajas de tipo personal, laboral, etc. que comporta el estudio del español.
 - *Prevención*, entendida como prejuicios o ideas negativas en relación con las propias posibilidades.
 - *Actitud hacia el aprendizaje de la L2 o LE*, entendida como posiciones, juicios o valores que influyen en el proceso de aprendizaje de la lengua.
 - *Interés en la lengua española*, entendida como aspectos emocionales que determinan la aproximación al español y el mayor o menor éxito en el proceso de su aprendizaje.
 - *Comunidad*, entendida como interés y conocimiento de aspectos culturales o socioculturales de la lengua meta.
 - 2.b. La *autonomía*. Con arreglo a los objetivos planteados en esta investigación se ha diseñado esta variable estructuradas en tres grados o niveles de logro⁴:

³Para una caracterización más detallada de esta variable *vid. infra: 8.1.1.3. Estructura del cuestionario*.

Pablo Marcelo Oliva Parera

- *Nivel 1: Falta de control.* El sujeto posee poco conocimiento sobre su aprendizaje, apenas justifica sus opciones y aparece un uso incorrecto del metalenguaje.
 - *Nivel 2: Toma de control.* El sujeto ha iniciado el proceso de toma de control y se encuentra en una etapa de transición que se manifiesta por la presencia de una cierta introspección y un uso apropiado del metalenguaje.
 - *Nivel 3: Con mucho control.* El sujeto da cuenta de las estrategias utilizadas e incluso muestra consciencia de otras alternativas que podían haberse aplicado.
- 3) Las variable de control es aquella que “ha sido controlada” (Bailey y Nunan, 2009:60) y posiblemente eliminada del diseño. En este caso, esta variable ha sido controlada por medio del pilotaje tanto de los cuestionarios como de la entrevista semiestructurada antes de hacer el estudio.
- 4) Las variables intervinientes. Las dos principales que se han considerado han sido:
- 4.a. *Sexo.* Se ha considerado como variable interviniente el sexo de los sujetos (hombre o mujer) ya que en algunos estudios referidos a la enseñanza y aprendizaje de lenguas aparecen diferencias por sexo.
 - 4.b. *Grupo.* Aunque los sujetos no fueron seleccionados a propósito, tampoco lo fueron al azar, ya que se encontraban organizados en dos grupos diferentes (asignados al investigador como docente) antes de iniciar el estudio. La muestra ha sido seleccionada de acuerdo con un tipo de muestreo no probabilístico causal en el que el criterio de selección depende de la posibilidad de acceder a ellos. Sin embargo, se asignó de manera aleatoria a cada grupo una de las condiciones de trabajo incluidas en la investigación. Los grupos fueron organizados así:
 - Grupo Experimental (GE): Con este grupo se implementó el programa de trabajo sobre la autonomía y la motivación según los términos y condiciones expuestos en este trabajo.
 - Grupo Control (GC) con el que se desarrolló el curso con actividades basadas en recursos tradicionales, sugeridos por el libro de texto adoptado.

Cabe precisar que el hecho de ofrecer la clase en días diferentes ha facilitado la tarea del investigador, pues le ha permitido estar a cargo de los dos grupos, el experimental y el de control. El estilo de enseñanza que utiliza en general es el mismo en ambos grupos, salvo en lo relativo a la variable independiente que se ha aplicado en el experimental; se trata de un estilo ecléctico que procura un

⁴Para una caracterización más detallada de esta variable *vid. infra:8.2. Instrumentos de recogida de datos para el estudio de la autonomía de los sujetos.*

tratamiento equilibrado de las cuatro destrezas o habilidades lingüísticas de los estudiantes. Es importante mencionar que se ha pensado en variables intervinientes que pueden afectar el estudio y que se las ha contrarrestado. Por ejemplo, si se ha mostrado un corto o se ha invitado a alguien para dar una charla en una clase, se ha hecho en ambos grupos.

5. Tipo de investigación

Los tres grandes paradigmas de investigación en el contexto de aprendizaje de lenguas son, según Bailey y Nunan (2009), el estudio experimental, la investigación naturalista y la investigación-acción. Esta investigación puede ser categorizada primariamente dentro del tipo denominado “de investigación-acción” porque persigue resolver un problema que ha sido previamente planteado en un contexto de aula para mejorar la situación de partida.

La motivación y la autonomía son entidades abstractas –aunque bien delimitadas– y para poder observarlas es necesario crear situaciones que permitan ver cómo se manifiestan (Carrasco y Calderero, 2000). Por lo tanto, en la *clase que adopta la metodología de instrucción basada en contenidos* (variable independiente) se tratará de descubrir las relaciones con las variables dependientes mencionadas: la *motivación* y la *autonomía*.

Dadas las características de este estudio, se ha estimado que la metodología más conveniente es la combinación de lo cuantitativo y lo cualitativo, si bien entre los trabajos de similar temática que se han hallado predomina el uso de la cualitativa (Lantolf y Genung, 2002; Wortham, 2006; Block, 2007). En nuestro caso, ambas aproximaciones se han considerado complementarias para profundizar en la comprensión de lo investigado y para expresar las diferencias que se buscan en la comparación de grupos.

Esta investigación tiene carácter de cuasiexperimental. No es experimental porque no obedece a por lo menos dos requisitos esenciales que la calificarían en esta categoría de acuerdo con Bailey y Nunan (2009). El primero es que no cumple la regla de “selección al azar” de la población, ya que la muestra con la que se trabaja, como sucede en casi todas las investigaciones de acción de tipo etnográfico, viene configurada en grupos ya armados previamente sin aplicar criterios de representatividad. En segundo lugar, no cumple con lo que implica la asignación aleatoria, ya que los estudiantes son los que eligen a qué clase asisten, principalmente por razones del horario de la misma o bien debido a los temarios

propuestos en cada curso. En nuestra investigación se han utilizado grupos que ya estaban configurados antes de que el experimento se llevara a cabo en la institución universitaria que ha servido de contexto, lo cual la sitúan también dentro de las categorías de diseño de grupos no equivalentes (Shavelson, 1981) por las siguientes razones:

- 1) En el diseño se contempla más de un grupo de sujetos.
- 2) En el estudio se aplica un tratamiento.
- 3) En la investigación no se contempla una muestra seleccionada al azar.
- 4) En el diseño se contempla un grupo de control.
- 5) Se realiza en la investigación un pretest.
- 6) No se realiza una asignación aleatoria en la formación de los grupos.

Esta investigación cuasiexperimental es longitudinal y se estudian comparativamente dos grupos no equivalentes que estaban tomando dos cursos de nivel intermedio de español en el Instituto Middlebury de Monterey durante un semestre.

6. Grupos y sujetos de la investigación

6.1. Principales características de los grupos experimental y de control

El grupo donde se aplica la metodología de instrucción basada en contenido es el grupo experimental y la clase o materia se llama “Cultura y lengua hispana”. La otra clase o materia cursada por el grupo de control se llama “Explorando los países hispanos”. Ambas son muy similares, como sugieren sus nombres. El primer grupo está compuesto por 13 estudiantes y el segundo por 14 cuya distribución por sexos se recoge en la tabla 17.

	Grupo experimental	Grupo control	Total
Hombres	5 (38,46%)	2 (14,28%)	7 (25,92%)
Mujeres	8 (61,54%)	12 (85,72%)	20 (70,08%)
Total	13	14	27 (100%)

Tabla 17: Número y distribución por sexos de los sujetos de los grupos experimental y de control.

El número de sujetos no es muy elevado porque corresponde a clases reales preexistentes cuya composición no se ha manipulado en ningún aspecto⁵. Por otra parte, la cantidad de estudiantes en ambos grupos es bastante homogénea, y si bien se aprecia un desequilibrio en la distribución por sexos de los sujetos experimentales, pues el número de mujeres es superior al de hombres, esto afecta a ambos grupos, lo que no distorsiona apenas la composición.

En el grupo experimental, el currículo de la clase está basado en temas seleccionados por el instructor y guarda características similares a los temas estudiados por los estudiantes en sus respectivas maestrías; en el grupo control, los temas están sujetos al libro de texto que llevan los alumnos. El hecho de que el profesor y el investigador sean la misma persona y que haya tenido a su cargo los dos grupos ha permitido unificar los tópicos de cada tema y el orden en que se han impartido. Ambas materias son semestrales y tienen un horario de dos horas, dos días por semana, es decir, cuatro horas semanales.

Cada semestre el departamento de español ofrece asignaturas cuyos contenidos están relacionados con la temática de las maestrías que los estudiantes cursan, como ya se ha descrito. Ellos elijen la clase que tomarán de acuerdo con sus propios intereses y con el horario de las *core classes*, o clases pertinentes a su carrera. Es importante mencionar que los aprendientes nunca recibieron información sobre lo que se estaba investigando.

Cabe destacar que las clases dictadas ocupan la derecha del continuo de Met (1999)⁶. En la clase experimental la lengua se utiliza como vehículo para la presentación de temas y se trata de trabajar de una manera equilibrada las cuatro habilidades: escritura, conversación, comprensión auditiva y comprensión lectora.

Como el estudio está basado en una clase donde los temas han sido seleccionados por el instructor teniendo en cuenta los objetivos que persiguen los estudiantes, se cree conveniente observar las similitudes y/o diferencias entre esta clase y la clase que se utiliza como grupo de control, que sería aquella donde el currículo está presentado de forma tradicional. Estas diferencias y/o similitudes se explican con detalle en el capítulo 7 y se pueden resumir en la tabla que figura a continuación y que permite comprobar que la diferencia principal que distingue a una clase de la otra es la procedencia y selección de los elementos curriculares.

⁵ Precisamente el número de sujetos tiene como contrapartida la posibilidad de completar con un estudio cualitativo que permite ahondar en la comprensión de algunos de los fenómenos estudiados.

⁶ Vid. Capítulo 1.

	Clases del grupo experimental	Clases del grupo de control
Currículo	Diseño basado en diferentes contenidos seleccionados por el docente.	Diseño basado en temas seleccionados de un libro de texto.
Textos	Se utiliza material auténtico y fuentes de diferentes países latinoamericanos.	Selección del material auténtico por los autores del libro.
Gramática	La enseñanza gramatical es dictada por el contenido.	La enseñanza está sujeta al orden establecido por el texto.
Presentaciones	Los estudiantes elijen sobre lo que desean presentar.	Los estudiantes elijen sobre lo que desean presentar.
Exámenes	Los estudiantes tienen exámenes cortos, examen a mitad de semestre y examen final.	Los estudiantes tienen exámenes cortos, examen a mitad de semestre y final.

Tabla 18: Similitudes y diferencias entre las clases del grupo control y del grupo experimental.

Para analizar la información recogida en ambos grupos, el investigador se ha centrado en los aspectos pertinentes que distinguen una clase de otra. Principalmente, la comparación se ha centrado en los constructos estudiados tanto en la clase experimental como en la clase de control y se ha hecho utilizando:

- a. Notas de campo tomadas por el investigador en diferentes momentos de la clase como, por ejemplo, durante las presentaciones de los estudiantes.
- b. Se ha usado asimismo una serie de observaciones que fueron llevadas a cabo por una estudiante que cursa una maestría en el Instituto Monterey y estaba tomando el curso de “Observación en adquisición de segundas lenguas”.
- c. Por último, se han aprovechado las notas de un análisis cuantitativo de ambas clases pertenecientes a la evaluación oficial de la institución donde se ha llevado a cabo el estudio, realizada en la más estricta seguridad para el estudiante pues ha sido mejorada en el año 2009, es completamente anónima y se entrega al profesor una vez que este ha dado las notas finales a sus estudiantes.

Además, con la finalidad de garantizar la homogeneidad en los aspectos fundamentales de la instrucción recibida por ambos grupos, previamente a la investigación se han observado y comparado en los dos los siguientes aspectos que han servido como criterios para asentar la comparabilidad y, por lo tanto, la validez de esta y del estudio:

a) Organización del curso:

- P1: Claridad y progreso de los temas.
- P2: Integración de las diferentes habilidades/actividades.
- P3: Utilidad del material didáctico que incluyen libros de texto, material en reserva electrónica y medios electrónicos.
- P4: Cantidad de material apropiado.
- P5: Claridad y equidad de los procedimientos de evaluación.
- P6: Organización general del curso.

b) La actuación del docente:

- P1: Interés en la materia.
- P2: Competencia en la materia.
- P3: Claridad en la presentación.
- P4: Preparación para la sesión de clases.
- P5: Estimulación de pensamiento en el tema.
- P6: Efectividad en el uso del tiempo de clase para alcanzar los objetivos.
- P7: Utilidad de la retroalimentación escrita y oral.
- P8: Metodología interesante en las presentaciones.
- P9: Actuación general del instructor.

c) Mi contribución al aprendizaje⁷:

- P20: Mi interés inicial en la materia.
- P21: La dificultad del nivel de la clase para mí.
- P22: Mi contribución a la clase.
- P23: Mi trabajo fuera de clase (tarea y estudio).
- P24: Mi contribución personal general en el aprendizaje.

6. 2. *Sujetos experimentales*

Los 27 estudiantes participantes en el estudio son estadounidenses, excepto uno que es italiano. En todos los casos, la L1 es el inglés y el italiano en el otro caso. Respecto de este último estudiante, es importante clarificar que *Gepeto*, del grupo experimental, nació

⁷Se puede observar que las preguntas (P) saltan de la 9 a la 20 en el tercer aspecto considerado porque de toda la evaluación académica se verán estos tres aspectos. Hay otros que no han sido considerados.

en los Estados Unidos de padres italianos; en el seno de la familia se habla todavía el italiano pero su inglés es nativo y la educación formal recibida se ha desarrollado en la comunidad de habla inglesa. El estudiante apodado *Víctor* nació en Italia y ha recibido su educación formal en Italia; por sus dificultades en inglés, expresó al investigador que estaba tomando también el curso de inglés para perfeccionarlo y que, dependiendo de sus notas, se quedaría o no en la clase de español. Finalmente este estudiante asistió a todas las clases durante todo el semestre.

Además de las ya expuestas, las características más relevantes de los sujetos experimentales pueden resumirse en la siguiente tabla. Los nombres de los sujetos son todos ficticios para proteger la identidad de los mismos.

Grupo	Sujetos (Número y sobrenombre)	Sexo	Nacionalidad	Concentración de la maestría estudiada	L 1
Experimental	1. <i>Adriana</i>	Femenino	Estadounidense	Administración pública	Inglés
	2. <i>Gepeto</i>	Masculino	Estadounidense / Italiano	Negocios	Inglés / Italiano
	3. <i>Beto</i>	Masculino	Estadounidense	Negocios	Inglés
	4. <i>Pedro</i>	Masculino	Estadounidense	Administración pública	Inglés
	5. <i>Alicia</i>	Femenino	Estadounidense	Administración pública	Inglés
	6. <i>Carina</i>	Femenino	Estadounidense	Negocios / Administración pública	Inglés
	7. <i>Cleopatra</i>	Femenino	Estadounidense	Negocios	Inglés
	8. <i>Clotilde</i>	Femenino	Estadounidense	Administración pública	Inglés
	9. <i>Mirta</i>	Femenino	Estadounidense	Negocios / Inversiones y desarrollo	Inglés
	10. <i>Víctor</i>	Masculino	Italiano	Seguridad humana y desarrollo	Italiano
	11. <i>Tulio</i>	Masculino	Estadounidense	Negocios	Inglés
	12. <i>Nani</i>	Femenino	Estadounidense	Política internacional y medioambiente	Inglés

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

	13. <i>Noemí</i>	Femenino	Estadounidense	Administración pública	Inglés
Control	14. <i>Nina</i>	Femenino	Estadounidense	Administración pública	Inglés
	15. <i>Pepita</i>	Femenino	Estadounidense	No proliferación/Terrorismo	Inglés
	16. <i>Artemia</i>	Femenino	Estadounidense	Política internacional y medioambiente	Inglés
	17. <i>Ester</i>	Femenino	Estadounidense	Política internacional y medioambiente	Inglés
	18. <i>Lucia</i>	Femenino	Estadounidense	Política internacional y medioambiente	Inglés
	19. <i>Tana</i>	Femenino	Estadounidense / Coreana	Administración pública	Inglés/ Coreano
	20. <i>Marcelo</i>	Masculino	Estadounidense	No proliferación / Terrorismo	Inglés
	21. <i>Ada</i>	Femenino	Estadounidense	Política internacional y medioambiente	Inglés
	22. <i>Juanito</i>	Masculino	Estadounidense	Administración pública	Inglés
	23. <i>Gogo</i>	Femenino	Estadounidense	Resolución de Conflictos/ Gestión internacional	Inglés
	24. <i>Gina</i>	Femenino	Estadounidense / Italiana	Administración pública	Inglés
	25. <i>Tamara</i>	Femenino	Estadounidense	Política internacional y medioambiente	Inglés
	26. <i>Etel</i>	Femenino	Estadounidense	Política internacional y medioambiente	Inglés
	27. <i>Petrona</i>	Femenino	Estadounidense	Política internacional y medioambiente	Inglés

Tabla 19: Características principales de la totalidad de los sujetos experimentales para cada uno de los grupos del estudio.

A partir del semestre otoñal del 2011, la institución decidió admitir en sus programas de maestrías estudiantes que demuestren tener un nivel *lower-intermediate* (intermedio bajo) según la escala de ACTFL (2012). Esta decisión, implementada y

aprobada por una comisión directiva, tiene como objetivo empezar un programa piloto que se abriría solamente para estudiantes de árabe o de español. Los interesados en maestrías que eligieran chino, japonés, ruso, alemán o francés necesitaban acreditar un conocimiento de *higher-intermediate* (intermedio alto) para ser aceptados por la universidad en las carreras correspondientes⁸.

Los estudiantes que participaron en nuestro estudio se inscribieron en las clases de español después de un examen de nivel. Seis de los trece estudiantes del grupo experimental y cinco de los catorce del grupo de control tomaron previamente cursos de verano dictados en la universidad. Estos cursos de verano son los cursos de lengua SILP (*Summer Intensive Language Program*), que están abiertos a toda la comunidad y son de carácter intensivo. Luego del examen de colocación, los estudiantes fueron distribuidos en diferentes niveles. Los que participaron en este estudio fueron asignados al nivel *lower/mid-intermediate* o intermedio bajo/medio.

Teniendo en cuenta además la carga horaria de los mismos, se ofrecieron dos clases en diferentes días para brindar a los estudiantes la oportunidad de elegir la franja horaria que más les convenía. Es importante aclarar que cuando cursan el nivel intermedio, no tienen otra opción que tomar los cursos asignados a su nivel de lengua. En el establecimiento se puede observar que los alumnos que poseen un mayor nivel de lengua, encontrarán una mejor oferta de cursos ofrecidos por la universidad. También se pueden señalar diferentes situaciones que se repiten casi todos los semestres. Por ejemplo, si los estudiantes están en un nivel avanzado, los aprendientes pueden inclinarse por las siguientes cuatro alternativas:

a) Los estudiantes quieren tomar clases relacionadas con temas de inmigración o terrorismo, y como la clase no es ofrecida ese semestre, terminan tomando otra clase que no estaba en sus planes porque necesitan los créditos.

b) Hay estudiantes que quieren tomar una clase como, por ejemplo, la clase de violencia, pero no pueden inscribirse porque no alcanzan o directamente no tienen el nivel de lengua para participar en la clase ofrecida.

c) Hay alumnos que son aceptados para trabajar en una ONG que no está en el país cuya lengua es estudiada por el discente y este decide cambiar después de haber tomado un semestre (este es el caso de estudiantes de español que han cambiado a árabe, por ejemplo).

⁸Esto cambiará, como dijimos anteriormente, para francés en el 2015 y las demás lenguas a partir del 2016.

d) Los alumnos tienen interés y pueden asistir a una clase pues está en la franja horaria en la que tienen tiempo ya que no coincide con las clases *core* de su maestría, pero “deciden” no tomarla porque el consejero de la carrera le ha sugerido tomar una clase adicional relacionada con su maestría y dejar la clase de idioma para el próximo semestre. Esto disminuyó notablemente hacia fines del semestre del año 2011 por intervención del departamento de lenguas y de la decana de la misma escuela.

El departamento de *Language Studies* es flexible para poder ofrecer las lenguas en diferentes horarios y esto se ha reflejado en los últimos años. Desafortunadamente, esta predisposición ha surgido y es coincidente con un fenómeno que no se da solamente en las clases de ELE sino también en otras lenguas en Estados Unidos (Berber, 2015) y en el mundo (Garmendia; Pérez y Sans, 2011). Esto es el acortamiento de las horas lectivas de idiomas o la desaparición completa de programas de lengua, como en la Universidad Estatal de Nueva York en Albany según lo publicado en las noticias relacionadas con la educación universitaria.⁹

Para la interpretación de los resultados de esta investigación se ha partido del supuesto de que, después del examen de colocación, los estudiantes han sido asignados a dos clases respectivas en el mismo nivel y con nombres similares. La inscripción de los alumnos a esta clase ha estado sujeta a la franja horaria disponible en relación con la carrera que ellos siguen. En la institución usualmente los estudiantes eligen las clases de su concentración en primer lugar y, una vez que tienen las materias de su carrera programadas, buscan las clases de lenguas según la hora y el día. En nuestro estudio, para lograr una mejor distribución de los grupos, se ofrecieron las dos clases en diferentes días a fin de que la distribución horaria no fuera un factor que distorsionara la asistencia, el número de sesiones u otros posibles factores.

7. Fases del estudio

Las principales fases y actividades en el desarrollo de esta tesis han sido los que se recogen a continuación en la tabla 20.

⁹ Las noticias pueden leerse en la página de internet en línea llamada Higher Ed. escrita por Scott Jaschik <<http://www.insidehighered.com/news/2010/10/04/albany>> [Consultada el 30 de mayo del 2013]

Fases	Periodos	Actuaciones
1. ^a fase	Curso 2011-2012	<p>a) Revisión de fuentes, y</p> <p>b) elaboración del grueso de la fundamentación teórica.</p>
2. ^a fase	Curso 2012-2013	<p>a) Diseño de la investigación.</p> <p>b) Elaboración de los instrumentos de investigación.</p> <p>c) Avance en la revisión de fuentes completando y actualizando la fundamentación teórica.</p>
3. ^a fase	Curso 2013-2014	<p>a) Aplicación del programa desarrollando las sesiones establecidas.</p> <p>b) Revisión y evaluación del desarrollo del mismo.</p> <p>c) Realización de las pruebas referidas al pretest y al postest.</p>
4. ^a fase	Cursos 2014-2015 y 2015-2016	<p>a) Evaluación del desarrollo de la investigación.</p> <p>b) Elaboración, análisis y discusión de los resultados obtenidos.</p> <p>c) Redacción de comunicaciones y artículos como parte de la difusión del trabajo realizado previa a su defensa pública.</p> <p>d) Redacción del informe final que constituirá la presente tesis doctoral.</p>

Tabla 20: Tabla resumen de las fases y periodos principales del proceso seguido en esta investigación.

El estudio empírico se realizó durante el semestre académico otoñal en el 2012. En cuanto a la duración del mismo, podemos decir que duró un semestre. Las clases en el grupo experimental y el grupo de control duraron 4 horas por semana. La distribución fue de dos sesiones de 2 horas por semana.

8. Instrumentos utilizados

La información se recogió durante el semestre otoñal 2013 en el Instituto Middlebury en Monterey (California) por medio de la observación, cuestionarios, una entrevista final, las respuestas a una serie de preguntas realizadas en dos instancias y el análisis de portafolios.

Para la primera pregunta de investigación, que derivó en la primera hipótesis, la prueba o pretest para la motivación consistió en un cuestionario basado en el estudio de Dörnyei (2005-2009) que se pasó en la tercera semana de clases. El posttest consistió en una entrevista semiestructurada basada en Keller (1983) que se realizó en la última semana de clases.

Para la segunda pregunta de investigación, que derivó en la segunda hipótesis, el pretest consistió en la contestación de las preguntas basadas en Sinclair (1999) que los estudiantes hicieron inmediatamente después de su primera presentación oral en la tercera semana de clases.

El posttest consistió en la contestación de las preguntas que los alumnos realizaron luego de la última presentación oral de la clase en la última semana de clases.

Para la tercera pregunta de investigación se analizaron los portafolios que los estudiantes entregaron al final de las clases utilizando la rúbrica incluida en el punto 8.2. de este capítulo.

Se contó asimismo, como instrumento extra para garantizar la eficacia de la triangulación, con la observación de un estudiante ajeno a las clases que realizaba un curso de “Observación en Segundas Lenguas”. Además se usaron como fuentes las notas del diario de clases del instructor tomadas durante las sesiones, junto con otra basadas en las presentaciones que hicieron los estudiantes, y también filmaciones grabadas durante las clases.

A continuación se enumeran y explican los instrumentos utilizados para la recolección de datos sobre la motivación y autonomía, así como el uso que se hizo de ellos con vistas a maximizar la información obtenida del análisis de los datos que arrojaron.

8.1. Instrumentos de recogida de datos para el estudio de la motivación

La motivación en el aprendizaje de una segunda lengua está relacionada íntimamente con la autonomía y la identidad del estudiante, tal como se puede observar en investigaciones recientes. Según Benson (2007), la motivación es esencial en el desarrollo de la autonomía del aprendiente. Esto es importante ya que, a nivel áulico, el docente es el facilitador del proceso y sería conveniente conocer estas variables que lo afectan. Se han evidenciado en la última década propulsores que alientan ciertos cambios en las investigaciones relacionadas con la motivación pues se afirma que la motivación está

“relacionada con valores estadísticos y sus relaciones más que con el rico análisis descriptivo”¹⁰ (Ushioda, 2011b: 11).

Hace unos años comienzan a gestarse ciertos cambios en las investigaciones al tomar en cuenta al estudiante en sus variadas facetas, con una identidad propia, una historia de vida con motivos y objetivos. Estos estudios se reflejan en la trama entre estos agentes auto-reflexivos –como los llama Ushioda (2011a)–, su contexto y las relaciones que existen entre ellos.

Dentro de los modelos que han estudiado la motivación en el aprendizaje, se destaca el propuesto por Dörnyei (2005) llamado “el sistema motivacional de la L2”. Su relevancia reside en considerar el aprendizaje de lenguas a partir de aspectos más inclusivos de los presentados anteriormente, como, por ejemplo, el interés cultural, el medio, la auto-confianza, las actitudes con respecto a los hablantes de la L2, etc. Estas son influencias motivacionales que se pueden vislumbrar para poder estudiar la motivación en relación con el aprendizaje. No se puede negar el aporte de Gardner (1985) en el campo de la motivación, primeramente porque él mismo destaca la naturaleza social de la adquisición de segundas lenguas al afirmar categóricamente que “[la adquisición]deber ser vista como un fenómeno psicológico social” (Gardner, 1985; citando a Gardner, 1972: 193). En segundo lugar, por la teoría basada en este aspecto que lo llevó a la creación de la batería conocida por sus siglas en inglés AMBT, la Batería de Tests de Actitud-Motivación. Si bien esta ha sido utilizada en estudios sobre motivación en diferentes lenguas, la literatura analizada en este trabajo incluye diferentes propuestas de revisión de la teoría de Gardner (1985) que, según Dörnyei, es un poco limitante con respecto a lo asociado con el término “integrativo” y “francamente no tenía mucho sentido en muchos contextos de lenguas extranjeras” (Dörnyei, 2009: 10). Después del trabajo de casi dos décadas en Hungría con un equipo especializado y junto con un miembro del equipo de trabajo llamado Richard Clement, quien anteriormente había trabajado con Gardner, Dörnyei y Clément (2005) estudian los datos utilizando la herramienta analítica del modelo de ecuaciones estructurales o *structural equation modeling* en inglés. Este procedimiento innovador permite a los investigadores examinar las relaciones causa-efecto, y determinar la validez de los experimentos. Los resultados dejaron ver patrones que se han mantenido casi inalterables en cinco lenguas diferentes. Esos patrones esquemáticos dieron lugar al constructo final para el estudio de la motivación en la L2. Cabe mencionar que la

¹⁰ Traducción propia.

integrativeness o “proceso de integración”¹¹ es el eje central en la motivación de la L2. En otras palabras, se puede observar con esto cómo se complementa y expande la teoría de Gardner por un modelo aún más inclusivo. A modo de ejemplo se puede explicar que un estudiante que después de años de estudiar el español sea competente en la lengua, habrá alcanzado un nivel de *integrativeness*. A continuación se pueden observar todos estos elementos en el siguiente gráfico:

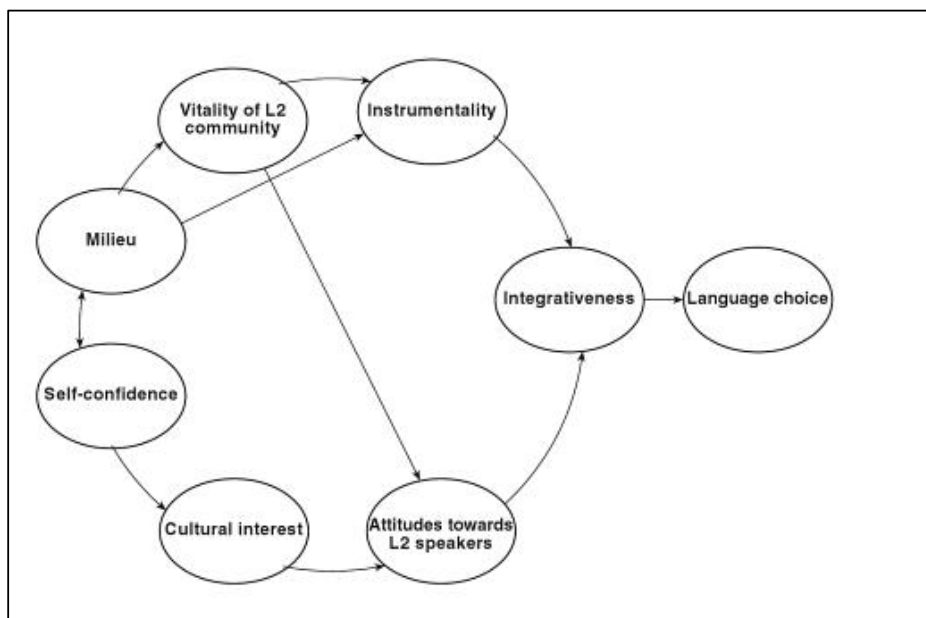


Figura 7: Representación esquemática del modelo de Dörnyei et al. (2006: 27).

Otros factores motivacionales juegan a favor de esta integración si se la toma como eje. Uno de ellos es el medio social o *milieu*, y así, si los amigos estudian la lengua, esto puede estimular que un estudiante también lo quiera hacer. Además, la autoconfianza será determinante en el contexto; por ejemplo, que el estudiante esté confiado en que si sigue estudiando podrá algún día hablar la L2 repercute positivamente en su aprendizaje. Esto va acompañado del interés cultural, por ejemplo, si el estudiante tiene predisposición hacia el cine español o hacia la poesía latinoamericana. Asimismo cuentan “las actitudes hacia los hablantes de la L2” que pueden ser de simpatía o de disgusto. Todos estos factores

¹¹ *Integrativeness* es un término acuñado por Robert Gardner. Se ha utilizado la traducción encontrada en la revista *Porta Linguarum* del día 8 de junio del 2007 en un artículo escrito por el mismo autor.

determinarían de alguna forma el nivel de *integrativeness* y el esfuerzo que se haga para aprender la lengua.

Por otro lado, el medio estará relacionado con la “vitalidad de la comunidad de la L2”. Ejemplo de ello es el hecho de que los productores exponen sus productos orgánicos en mercados de la comunidad en California y en su mayoría, los vendedores son los hacendados. Es muy común la interacción de estudiantes de diferentes universidades en Monterey y Santa Cruz, que averiguan características del producto que ellos mismos consumen. Dörnyei (2005) relaciona esta representación con “las actitudes hacia los hablantes de la L2” y también con la “instrumentalidad” que puede producirse a corto o largo plazo. Por ejemplo, el aprendiente quiere hablar y aprender la lengua para un aumento de sueldo en una ONG de Centroamérica o quiere aprender la conjugación de los verbos para pasar un examen. Dörnyei remite con esto a los procesos de integración.

La relación que surge de la teoría recién explicada y que se puede encontrar en la figura 6 puede traducirse en la orientación hacia la teoría de “las posibles identidades o *possible selves approach* y la explicación de esto se puede encontrar en las propias palabras de Dörnyei cuando dice que:

Si se mira a los procesos de integración o *integrativeness* desde la perspectiva propia, el concepto puede ser concebido como una faceta típica de la L2 del yo idealizado: si nuestro “yo idealizado está asociado con el dominio de la L2, es decir, si la persona que quiere convertirse en alguien que tenga un buen dominio de la L2, se nos puede categorizar, dentro de la terminología de Gardner (1985), como que tenemos predisposición integrativa. Así, el tema central de esta nueva teoría fue la ecuación de la dimensión motivacional que ha sido tradicionalmente interpretada como *integrativeness/integrative motivation* con el yo ideal de la L2. (Dörnyei, 2010: 27)¹²

Con estas palabras, Dörnyei intenta resaltar la importancia de los estudios anteriores llevados a cabo por su colega, pues deja en claro que para justificar estos procesos integrativos se necesita la “instrumentalidad” y así como “las actitudes hacia los hablantes de la L2” como se puede ver en la figura 6, ya que de eso depende.

Ahora bien, dado el hecho de que en este estudio se pretende observar cómo se manifiesta la motivación de estudiantes universitarios en una clase que sigue el modelo de la instrucción basada en contenidos durante un semestre, se cree que la utilización de cuestionarios basados en este modelo de Dörnyei ha sido el mecanismo más adecuado por

¹²Traducción propia.

tres razones: 1) para poder revelar información que no es observable, como la motivación, el cuestionario se ha considerado en diferentes estudios como la herramienta más apropiada; 2) el modelo de Dörnyei, al ser inclusivo, considera más elementos que otros estudios; y 3) se puede observar en estudios recientes el uso de cuestionarios que reflejan esta última teoría.

8.1.1. El cuestionario

8.1.1.1. Los cuestionarios como herramienta de investigación

El objetivo del uso de cuestionarios es, principalmente, observar la reacción de los estudiantes ante una serie de conceptos en los que se pretende indagar con relación a la clase experimental donde se aplica la instrucción basada en contenidos. Además es importante agregar que el cuestionario guarda una íntima relación con la operativización en este estudio que ha seguido el modelo explicado anteriormente de *L2 motivational Self-system* o “Sistema motivacional de la L2”.

Hay diversas opiniones sobre el tamaño que tiene que tener un cuestionario. Algunos especialistas aconsejan que no sean más de 30 preguntas (López Morales, 1994) para evitar el cansancio de la persona que lo responde. Teniendo todo esto en cuenta, y viendo la respuesta del pilotaje del mismo, se decidió dejarlo en 52 ítems. Debido a que el nuestro es de carácter cerrado y los estudiantes solo tienen que marcar opciones, completar el cuestionario les toma alrededor de 15 minutos.

8.1.1.2. Pilotaje y validación del cuestionario utilizado

Los cuestionarios en principio fueron traducidos al español por el investigador y luego fueron pilotados por él junto con otro instructor de la universidad y un estudiante que no participó en la investigación. Es importante destacar que se pensaron tres posibles escenarios al pilotarlo. En el escenario número uno se imaginó el cuestionario completado por un estudiante de política internacional; en el escenario número dos se contempló la idea de la cumplimentación del mismo por un estudiante de la maestría de la enseñanza de inglés como segunda lengua; en el tercer escenario se estableció el punto de vista de un

estudiante de medioambiente que no participó de la experiencia. Cabe destacar que estos son posibles escenarios de las clases ofrecidas. Como resultado del piloteo, en primer lugar, se eliminaron algunos ítems de los cuestionarios originales que no se adaptaban al contexto y se cambiaron otros puntos para amoldarlos mejor al medio estadounidense. Por ejemplo, se eliminaron los ítems como: “Mi familia me presiona para que tome clases extra después de clase” o “Tengo que estudiar la lengua porque si no lo hago, mis padres se enojarán conmigo.”¹³ Estos puntos fueron dejados de lado porque no se adaptan al contexto universitario de posgrado de los estudiantes en particular. Otros ítems fueron cambiados. Por ejemplo: “Estoy dispuesto a esforzarme en el estudio del inglés” se modificó por “Estoy dispuesto a esforzarme en el estudio del español”¹⁴. Es importante agregar que en un principio se decidió dejar algunos ítems como: “Es importante estudiar español porque hay gente que me respetará más si tengo conocimiento de la lengua” o “Estudio español porque tengo amigos íntimos que piensan que es importante”.

Debido a que la institución educativa recibe estudiantes que vienen por sus carreras de postgrado, y ya que en Estados Unidos cada estado tiene características propias muy diversas, las frases anteriores apuntan a contemplar esa diversidad. Por ejemplo, el estudio de lenguas en Carolina del Norte es obligatorio si se desea hacer una carrera universitaria, mientras que en California no. Es importante clarificar que al pilotarlo los instructores comentaron algunas posibles dificultades de comprensión por parte de los alumnos. Esta duda se cristalizó al pasar el cuestionario a un estudiante que no participó en el estudio ya que hubo dificultades en la comprensión del texto por el nivel de lengua del mismo. El estudiante no contestó algunos ítems porque quería cerciorarse que había entendido la premisa correctamente.

El diseño del cuestionario es cerrado y eso limita el número de respuestas, como así también la cuantificación de lo aportado por los estudiantes. En cuanto al formato utilizado en los cuestionarios cerrados, se ha adoptado el formato en escala Likert de seis puntos. Si bien se utilizan en muchos estudios los números arábigos en general, se ha visto en los estudios una preferencia hacia los números impares porque se deja un espacio intermedio que invita a una respuesta neutral. En este estudio se ha optado por una escala Likert de 6 puntos para forzar a los aprendientes a optar con mayor precisión lo que deseen y porque, desde el punto de vista de la estadística, cuanto más larga sea la escala, mayor será la variabilidad (Busch, 1993).

¹³Traducción propia.

¹⁴Traducción propia.

Dado que nuestro instrumento está basado en el de Taguchi y otros (2009) que ha sido validado en tres contextos asiáticos diferentes –Japón, China e Irán– hay suficiente garantía de validez. No obstante, teniendo en cuenta que uno de los elementos que amenazan la validez externa de un estudio es la amplitud y el origen de la muestra, como por ejemplo, si está formada por personas que viven en la ciudad o turistas que la visitan, se optó por afianzar la validez.

En este estudio, los grupos a los que se les pasó el cuestionario son representativos de la clase de lengua en la universidad, es decir, estudiantes de varias carreras que tienen por propósito el estudio de la lengua. Por esta razón se cree que la validez externa del cuestionario está asegurada desde este punto de vista. Para asegurar la consistencia interna o fiabilidad del cuestionario sobre motivación se aplicó el programa “R” donde se hizo la medición del coeficiente *alfa de Cronbach*. Los valores encontrados demostraron que las preguntas en cada tema o núcleo de contenido del cuestionario apuntan a medir un objetivo común. En la siguiente tabla se pueden apreciar los valores encontrados.

Temas del cuestionario	Coefficiente Alfa de Cronbach
1) Generalidades	0.84
2) El yo idealizado de la L2	0.74
3) El yo deóntico de la L2	0.74
4) Promoción	0.73
5) Prevención	0.81
6) Actitudes hacia el aprendizaje de la L2	0.72
7) Interés en la lengua	0.77
8) Actitud hacia la comunidad	0,75

Tabla 21: Resumen de los valores asociados al coeficiente Alfa de Cronbach en la versión final del cuestionario.

Observando los valores de Cronbach la mayoría de los mismos se encuentran en 0.70 y en dos casos superan ese valor, lo cual significa que la fiabilidad interna del cuestionario, según George y Mallery (2003), es aceptable y buena, respectivamente.

8.1.1.3. Estructura del cuestionario

Las 52 preguntas para su posterior análisis fueron agrupadas en diferentes núcleos temáticos o de contenido. Los temas seleccionados estuvieron basados en los cuestionarios utilizados por Dörnyei (2010) y por Taguchi y otros (2009). Como se ha explicado anteriormente, se utilizó una escala de valores múltiples.

A continuación se detallará cómo se ha dividido el cuestionario por temas y se mostrarán las escalas de valores múltiples utilizadas. La versión completa del cuestionario en español se encuentra en el apéndice con la versión pasada a los estudiantes en su L1. Los temas comprendidos en el cuestionario son los siguientes:

Categorías	Ítems												
<p>(1) <i>Generalidades</i></p>	<p>En este grupo de ítems los estudiantes marcan oraciones relacionadas sobre temas generales o situaciones hipotéticas como, por ejemplo:</p> <p style="text-align: center;">Me gustaría estudiar español a pesar de que no se me lo requiriera.</p> <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>totalmente en desacuerdo</td> <td>en desacuerdo de acuerdo</td> <td>apenas en desacuerdo</td> <td>apenas de acuerdo</td> <td>de acuerdo</td> <td>totalmente de acuerdo</td> </tr> </table> <hr/> <p>Ítems</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Me gustaría estudiar español a pesar de que no se me lo requiriera. 2. Me gustaría pasar mucho tiempo estudiando español. 3. Me gustaría concentrarme sólo en el estudio del español más que cualquier otra asignatura. 4. Estoy preparado para hacer un esfuerzo en el estudio del español. 5. Si el profesor asignara una tarea opcional para la clase, la haría con gusto. 	1	2	3	4	5	6	totalmente en desacuerdo	en desacuerdo de acuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6								
totalmente en desacuerdo	en desacuerdo de acuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo								
<p>(2) <i>El yo idealizado de la L2</i></p>	<p>En esta sección se encuentran oraciones que apuntan a temas relacionados con situaciones o eventos ideales como, por ejemplo:</p> <p style="text-align: center;">Cuando pienso en mi futuro trabajo, me imagino usando el español.</p> <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>totalmente en desacuerdo</td> <td>en desacuerdo de acuerdo</td> <td>apenas de acuerdo</td> <td>apenas en desacuerdo</td> <td>de acuerdo</td> <td>totalmente de acuerdo</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	totalmente en desacuerdo	en desacuerdo de acuerdo	apenas de acuerdo	apenas en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6								
totalmente en desacuerdo	en desacuerdo de acuerdo	apenas de acuerdo	apenas en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo								

Pablo Marcelo Oliva Parera

	<p>Ítems</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Puedo imaginarme viviendo en el extranjero y teniendo una discusión en español. 7. Cuando pienso en mi futuro trabajo, me imagino usando el español. 8. Me puedo imaginar viviendo en el extranjero y usando el español de manera efectiva para comunicarme con los nativos hablantes. 9. Me imagino hablando español como si fuera un hablante nativo del español. 10. Me imagino escribiendo correos electrónicos en español de manera fluida. 												
(3) <i>El yo deóntico de la L2</i>	<p>Se incluyen aquí aquellos enunciados que están relacionadas con el “deber ser” u obligaciones como, por ejemplo:</p> <p style="text-align: center;">Es importante para mí aprender español para tener la aprobación de mis compañeros/ profesores/ familia/jefe.</p> <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>totalmente en desacuerdo</td> <td>en desacuerdo de acuerdo</td> <td>apenas en desacuerdo</td> <td>apenas de acuerdo</td> <td>de acuerdo</td> <td>totalmente de acuerdo</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	totalmente en desacuerdo	en desacuerdo de acuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	6							
totalmente en desacuerdo	en desacuerdo de acuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo								
	<p>Ítems</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. Es importante aprender español para tener la aprobación de mis compañeros/profesores/familia/jefe. 12. Estudio español porque tengo amigos íntimos que piensan que es importante. 13. El aprendizaje del español es necesario porque la gente que me rodea piensa que lo es. 14. El aprendizaje del español es importante porque los demás me van a respetar más si tengo conocimiento del español. 15. Estudiar español es importante porque sin el español no sería capaz de viajar tanto. 												
(4) <i>Promoción</i>	<p>Comprende los ítems que apuntan al concepto de promoción como, por ejemplo:</p> <p>Estudiar español es importante porque con español puedo trabajar de forma global.</p> <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>totalmente en desacuerdo</td> <td>en desacuerdo de acuerdo</td> <td>apenas de acuerdo</td> <td>apenas en desacuerdo</td> <td>de acuerdo</td> <td>totalmente de acuerdo</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	totalmente en desacuerdo	en desacuerdo de acuerdo	apenas de acuerdo	apenas en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	6							
totalmente en desacuerdo	en desacuerdo de acuerdo	apenas de acuerdo	apenas en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo								
	<p>Ítems</p> <ol style="list-style-type: none"> 16. Estudiar español es importante porque puedo trabajar de forma global. 17. El aprendizaje del español es importante porque pienso que algún día será útil para encontrar un buen trabajo. 18. El estudio del español es importante porque el ser competente en español es necesario para la promoción en el futuro. 19. El estudio del español puede ser importante porque considero que lo necesitaré para futuros pos-universitarios. 20. Estudiar español es importante porque voy a permanecer un tiempo prolongado viviendo en el extranjero (ej. estudiando y trabajando). 21. Estudiar español es importante para alcanzar una meta específica (ej. hacer una pasantía en el extranjero). 												
(5) <i>Prevención</i>	<p>Se encuentran oraciones que apuntan a evitar una experiencia desagradable o negativa en la lengua como por ejemplo:</p>												

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

	<p>Tengo que estudiar español, de otra forma, no puedo ser exitoso en mi carrera.</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>totalmente en desacuerdo apenas apenas de acuerdo totalmente en desacuerdo de acuerdo en desacuerdo de acuerdo</p> <hr/> <p>Ítems</p> <p>22. Tengo que estudiar español, de otra forma, no puedo ser exitoso/a en mi carrera.</p> <p>23. Tengo que aprender español porque si no logro pasar los cursos de español no podré obtener mi título.</p> <p>24. Tengo que estudiar español porque quiero no quiero fallar en el curso.</p> <p>25. Tengo que estudiar español para no tener malas notas en el instituto.</p> <p>26. Estudiar español es importante, caso contrario, me sentiría avergonzado/a si sacase malas notas en español.</p>
<p>(6)</p> <p><i>Actitudes hacia el aprendizaje del español</i></p>	<p>Forman el siguiente grupo enunciados del tipo siguiente:</p> <p>Creo que podré leer y entender muchos textos en español si continúo estudiando.</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>totalmente en desacuerdo apenas apenas de acuerdo totalmente en desacuerdo de acuerdo en desacuerdo de acuerdo</p> <hr/> <p>Ítems</p> <p>27. Creo que podré leer y entender muchos textos en español si continúo estudiando</p> <p>28. Estoy seguro/a que escribiré en español cómodamente si continuo estudiando.</p> <p>29. ¿Disfrutas aprendiendo español?</p> <p>30. ¿Te gustaría tener más horas de clase en español en esta institución?</p> <p>31. Aprender español es importante porque me gusta viajar internacionalmente.</p> <p>32. Por la influencia de la lengua española, creo que la lengua inglesa se está corrompiendo.</p> <p>33. Pienso que hay un peligro que los estadounidenses se olviden de la importancia de la cultura estadounidense, como resultado de la internacionalización.</p> <p>34. Pienso que la moral de muchos estadounidenses ha empeorado por la influencia de países hispanohablantes.</p> <p>35. Pienso que , en la medida que avance la internacionalización, hay peligro de perder la identidad estadounidense.</p> <p>36. Estoy muy interesado en los valores y costumbres de otras culturas.</p> <p>37. Pienso que estaría feliz si otras culturas serían similares a la cultura estadounidense.</p>
<p>(7)</p> <p><i>Interés en la lengua</i></p>	<p>Son los enunciados que invitan a los estudiantes a pensar y expresar su interés en el español como L2 usando dos escalas distintas según se presenten los ítems como afirmaciones o como preguntas:</p> <p>Me emociona escuchar el español hablado.</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>totalmente en desacuerdo apenas apenas de acuerdo totalmente en desacuerdo de acuerdo en desacuerdo de acuerdo</p>

Pablo Marcelo Oliva Parera

	<p>¿Cuán importante piensas que es el aprendizaje del español para saber más sobre la cultura y el arte de los que lo hablan?</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>nada no tanto más o menos un poco bastante muchísimo</p>
	<p>Ítems</p> <p>38. Me emociona escuchar el español hablado.</p> <p>39. Encuentro que la diferencia entre el vocabulario del español y del inglés muy interesante.</p> <p>40. ¿Cuán importante piensas que es el aprendizaje del español para saber más sobre la cultura y el arte de los que lo hablan?</p> <p>41. ¿Cuán similar quieres parecer a las personas que hablan español?</p> <p>42. ¿Cuánto te gusta el español?</p> <p>43. ¿Cuán nervioso/a y desorientado/a te pones cuando tienes que hablar español en tu clase?</p> <p>44. ¿Cuán incomodo/a te sientes al hablar español con un nativo hablante?</p> <p>45. ¿Cuán tenso te pondrías si un nativo hablante te preguntara por direcciones en español?</p> <p>46. ¿Te preocupa sonar como un tonto en español por los errores que cometes?</p>
(8)	<p>Este grupo está formado por seis ítems sobre diferentes aspecto de la cultura de la L2 y la actitud ante ellos.</p> <p>¿Te gusta la música de países que de habla hispana (Ej. salsa, bachata y tango)?</p> <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>nada no tanto más o menos un poco bastante muchísimo</p>
<i>Actitud hacia la comunidad de la L2</i>	<p>Ítems</p> <p>47. ¿Te gusta la música de países que de habla hispana (Ej. salsa, bachata y tango)?</p> <p>48. ¿Te gustan los programas de TV que están producidos en países de habla hispana?</p> <p>49. ¿Te gusta viajar a países de habla hispana?</p> <p>50. ¿Te gusta conocer gente de países de habla hispana?</p> <p>51. ¿Te gustaría saber más sobre la gente de países de habla hispana?</p> <p>52. ¿Te gustan las películas en español?</p>

Tabla 22: Ítems y núcleos temáticos o categorías del cuestionario usado para evaluar la motivación de los sujetos.

8.1.1.4. Aplicación del cuestionario

Los estudiantes recibieron instrucciones por parte del investigador. Se les pidió a los estudiantes que pensarán en un seudónimo en vez de utilizar los nombres reales. Si querían utilizar sus nombres se les aseguró el anonimato en el tratamiento de los

resultados. A medida que terminaban el cuestionario, se levantaban y caminaban hacia uno de los bancos y lo colocaban allí.

El cuestionario permite el aporte de información de utilidad para conocer las características de los grupos en los cuales se desarrolla el estudio. La información tomada durante la tercera semana de clase se cotejó luego con la entrevista final al terminar del semestre. En la siguiente sección se detallará minuciosamente la entrevista utilizada tanto en el grupo experimental como en el de control.

8.1.2. La entrevista final

8.1.2.1. Tipo de entrevista

La entrevista al final del semestre fue del tipo semiestructurada (Bailey y Nunan, 2009) ya que el investigador utilizó preguntas que permiten la recolección de los datos que luego se utilizarán para compararlos con la información obtenida a partir del uso de los cuestionarios iniciales. El uso de un cuestionario con preguntas cerradas hace que sea necesaria la entrevista para poder indagar más sobre la motivación y, tal como se verá más adelante, la autonomía. En la entrevista semiestructurada, el investigador deja un espacio abierto al diálogo que surja de las preguntas que él hace sobre la marcha.

Las preguntas están basadas en el modelo de Keller (1983). Este nace a partir de la necesidad de crear una teoría general para poder relacionar la instrucción y el estímulo necesarios para incrementar la motivación con vistas a un mejor aprovechamiento del aprendizaje. Además, el modelo intenta sistematizar diferentes maneras para poder detectar y dar soluciones a los problemas planteados por la motivación. Se mencionan en este modelo cuatro categorías: la atención, la pertinencia, la confianza y la satisfacción.

Las preguntas fueron pilotadas por dos instructores y se eliminaron algunas que no estaban relacionadas con el contexto de la clase. Se formularon en la L1 del estudiante ya que se trataba de que se expresara con la mayor elocuencia posible y se sintiera cómodo. Las entrevistas fueron grabadas.

La estructura global de la entrevista se recoge en la tabla 23:

<p>1) Atención:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué piensas de las diferentes presentaciones en la clase tus compañeros?
<p>2) Relevancia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Piensas que esta clase fue adecuada para tu nivel de lengua? - ¿Encuentras que las discusiones que se han planteado en clases son muy fáciles, muy difíciles? Explícalo.
<p>3) Confianza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Te sientes seguro al hablar o expresar tus ideas en clase? - ¿Te sientes seguro al expresar tus pensamientos cuando escribes en español?
<p>4) Satisfacción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Piensas que la relación con tus compañeros ha cambiado en esta clase? Si es así, ¿cómo? - ¿Piensas que el tiempo ha sido utilizado fehacientemente en clase? - ¿Piensas que se incentiva la participación de los estudiantes en esta clase? - ¿Piensas que ahora tienes más control o más autonomía en tu aprendizaje? Explica. - ¿Estás ahora más motivado a aprender español que al principio del semestre? Explícalo

Tabla 23: Bloques y preguntas básicas de la entrevista semiestructurada final.

La entrevista ha sido utilizada para poder completar cuestiones que han quedado pendientes por el hecho de usar un cuestionario, como se explicó al principio. Es importante destacar que fue pasada a todos aquellos que participaron en el estudio y se realizó en la L1 del estudiante porque la finalidad no era obtener información para analizar la interlengua ni evaluar sus habilidades comunicativas, sino llevar a los estudiantes a la familiaridad y que se sientan cómodos para que puedan expresarse con la mayor elocuencia. Las grabaciones de la entrevistas fueron transliteradas¹⁵. Se ha mantenido en ellas un estilo neutral (López Morales, 1994), pues cuando el investigador hace las preguntas, trata de mantener el tono conversacional como así también estar atento a los baches o silencios en la conversación. Además, intenta sostener la interacción cuando se observa que decae el interés de la misma.

¹⁵ Ver Anexo II.

8.1.2.2. Duración de las entrevistas

Las entrevistas fueron grabadas utilizando el programa *Garage band* de la computadora Macintosh. La ventaja de la utilización de este programa es que los estudiantes están acostumbrados al uso de las computadoras en la clase y, aunque cuando realizaban la entrevista sabían que eran grabados, aparentemente no estaban conscientes de este hecho pues la grabación pasaba inadvertida en todo momento. La duración de estas fue de entre 10 y 15 minutos según los casos.

8.1.2.3. Realización de las entrevistas

Se les pidió a los estudiantes que visitasen al instructor en la última semana de cursado para hacerles unas preguntas referidas a la clase. Se les informó de que la entrevista tomaría entre 10 y 15 minutos y para una mayor privacidad se llevaron a cabo en la oficina del instructor.

Una vez en la oficina, el entrevistador se encuentra preparado con su computadora portátil y el software dispuesto para grabar. Se utiliza el español para la rutina del saludo, hablar del clima o de las rutinas del estudiante, y luego la L1 de los estudiantes, que es el inglés, pues esta es la lengua que se usa para “expresar la forma de organizar e interpretar la realidad”, según Patton (1987)¹⁶. La entrevista es grabada y una vez terminada, se le agradecen al participante su tiempo y su disposición.

Como el estudio intenta conocer los aspectos motivacionales que han influido en los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha utilizado esta entrevista para conocer y arrojar más luz sobre temas que la estadística no alcanza a interpretar.

8.2. Instrumentos de recogida de datos para el estudio de la autonomía de los sujetos

Para medir la autonomía se consideraron las respuestas de cuestionarios breves completados por los aprendientes. En esta investigación se tomaron las respuestas en dos

¹⁶ Citado en Carrasco y Calderero Hernández (2000: 117).

momentos: en la primera presentación oral y en la última. La primera se llevó a cabo en la tercera semana de clase y la última presentación oral se realizó en la última semana del semestre. Las preguntas que los alumnos contestaron y que estuvieron basadas en la investigación de Sinclair (1999) fueron las que se recogen a continuación en la tabla 24:

- 1) ¿Por qué decidiste trabajar sobre este tema?
- 2) ¿Te ha gustado? ¿Por qué? ¿Por qué no?
- 3) ¿Cómo te ha ido con este tema?
- 4) ¿Por qué lo has hecho de esta forma?
- 5) ¿Qué piensas tú de cómo lo has hecho?
- 6) ¿Tuviste algún problema? Si los tuviste, ¿cuáles fueron?
- 7) ¿Por qué los tuviste?
- 8) ¿Qué otra cosa hubieras hecho diferente o distinto?

*Tabla 24: Cuestionario utilizado para el estudio de la autonomía de los sujetos.
(Preguntas adaptadas de Sinclair, 1999: 97)¹⁷*

Para procesar las respuestas a estas preguntas aquellas se categorizaron de acuerdo con tres niveles o etapas que describirían tanto el conocimiento metacognitivo contenido en las respuestas como el tipo de lenguaje utilizado por los estudiantes al responder las preguntas.

Las categorías sugeridas por Sinclair (1999) son:

1. Nivel 1, “falta de control”.
2. Nivel 2, “tomar el control”.
3. Nivel 3, “con mucho control”.

¹⁷Traducción propia.

Sinclair propone ejemplos de “lenguaje” que demostrarían los diferentes niveles para mostrar cómo se categorizarían. Algunos ejemplos por niveles aportados por este autor pueden observarse en la tabla número 25.

Niveles de conocimiento	Lenguaje caracterizado por ...	Ejemplos típicos
<p>Nivel 1</p> <p><i>Falta de control</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción con poca o ninguna justificación. • Justificaciones superficiales o convencionales. • Declaraciones generales con poco argumento o “defensa”. • Preguntas ingenuas o uso incorrecto del metalenguaje. 	<p>“Leo el texto y luego contesto las preguntas.”</p> <p>“Necesito la lengua para conseguir un buen trabajo”.</p> <p>“La gramática es muy difícil.”</p> <p>“Sí, tuve problemas con eso... cometí un grave error.”</p> <p>“Creo que ...”, “Pienso que ...”, “He notado que ...”</p>
<p>Nivel 2</p> <p><i>Toma del control</i></p> <p>(en transición)</p>	<p>Gran uso de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evidencia anecdótica. • Introspección (expresión de pensamientos y sentimientos). • Metáforas. • Preguntas. • Metalenguaje. 	<p>“¡Aprender los verbos es como hacer un crucigrama!”</p> <p>“Acabo de darme cuenta de que esta estrategia –la que uso siempre– no siempre funciona muy bien para mí.”</p> <p>“Si mi pronunciación es incorrecta, me pregunto si la otra persona entenderá lo que digo.”</p>
<p>Nivel 3</p> <p><i>Con mucho control</i></p>	<p>Es competente con lo descrito arriba y además:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace descripciones de estrategias alternativas. 	<p>“Podría haber aprendido estas palabras escribiéndolas con su correspondiente traducción, o podría haberlas grabado en mi computadora. Sin embargo decidí usar el Internet porque puedo recordar las palabras mejor cuando lo hago.”</p>

Tabla 25: Diferentes niveles de conocimiento. (Adaptados de Sinclair, 1999:105)

Es importante tener en cuenta que para el éxito de esta investigación, la recolección de datos relacionados con el metalenguaje utilizado por los estudiantes se ha llevado a cabo en la L1 de estos por estas dos razones:

- 1) Analizar la información recogida y distribuirla en tres niveles de conocimiento conlleva el análisis del metalenguaje y este será categorizado con mayor precisión si está en la L1 de los estudiantes que si está en la L2, en la que tienen bastante menos competencia.
- 2) Como el investigador está interesado en el constructo “control y capacidad en la toma de decisiones acertadas o meditadas en cuanto a su aprendizaje” no busca analizar la lengua usada por el estudiante en dicha explicación, pues no se está analizando la interlengua, se cree que la mejor manera es por medio de la L1 del estudiante.

8.3. El portafolios como instrumento para la recogida de datos relativos a la autonomía ya la motivación de los sujetos

El instrumento elegido para intentar dar respuesta a la tercera pregunta de investigación planteada, relativa a la autonomía y motivación de los sujetos, es el portafolios. Para poder explicar la adecuación del instrumento de medición para el análisis respectivo es importante tener en cuenta que, según Candy (1991), existen dos clases de autonomía. Una de ellas es la denominada *situacional* que está relacionada con la técnica del aprendizaje de las tareas como, por ejemplo, cuando al escuchar un diálogo en la L2 el estudiante es consciente de que habrá palabras que desconocerá y las adivina por el contexto. La otra es la autonomía *epistemológica* que “se refiere a un alto nivel de control cognitivo con un alto grado de conciencia metacognitiva y autocontrol”¹⁸ (Candy, 1991: 414). En otras palabras, el portafolio permitirá observar desde otro punto de vista cómo el estudiante se relaciona a un micro y macro nivel de conocimiento cognitivo. En segundo lugar, el empleo del portafolio es considerado por diversos estudiosos de la motivación y de la autonomía como un marco de desarrollo potencial, ya que al usarse con fines didácticos, promueve tanto la motivación como la autonomía (Sisamakís, 2011; Little, 2002 y 2005).

Si bien el portafolio europeo fue desarrollado conjuntamente con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*(MCER) (Consejo de Europa, 2001) con el objetivo de facilitar el estudio de las lenguas a estudiantes de la Comunidad Europea, en el caso del nuestro se ha usado para el estudio de español en edades adultas y en un contexto

¹⁸Traducción propia.

universitario de postgrado de Estados Unidos. Teniendo esto en cuenta, se adaptó el formato principalmente por las siguientes razones:

- 1) El contexto educativo es estadounidense y, por ejemplo, se observa una diferencia entre la escala europea y la estadounidense ACTFL.
- 2) Se ha usado para obtener información de carácter cuantitativo y cualitativo a fin de contribuir a la explicación de la autonomía en un contexto adulto y de posgrado.

Es importante destacar que en este portafolio consta de:

- a) Análisis de necesidades basado en las áreas donde el estudiante expresa su propio interés por la lengua e identifica objetivos a corto y largo plazo relacionados con la lengua. Esto es coincidente con el componente de autoevaluación del propio trabajo en un análisis de necesidades (García Santa-Cecilia, 1995) y formaría parte de la adaptación de la sección *Pasaporte* del portafolio europeo.
- b) En esta segunda sección del portafolio los estudiantes reflexionan y se autoevalúan por medio de diferentes trabajos. Es en esta parte donde los alumnos archivan las preguntas basadas en el trabajo de Sinclair (1999) que se acaban de ver más arriba.

Los alumnos, al finalizar el portafolio y a modo de cierre, escribieron un ensayo de autoevaluación sobre su progreso al final del semestre. Esto forma parte de la sección del portafolio europeo correspondiente a la *Biografía lingüística*, que es la parte del portafolio donde se producen la reflexión y autocritica de los trabajos por parte de los discentes.

En la sección *Dossier*, los estudiantes archivan los trabajos que consideran necesarios para ilustrar sus habilidades y conocimientos lingüísticos. Esta sección es coincidente con la del mismo nombre del portafolio europeo. El portafolio, con la biografía lingüística y el dossier, constituye un 25% de la nota final. Esto se ha comunicado a los estudiantes desde el comienzo de las sesiones tanto en el grupo experimental como en el grupo de control.

Para el análisis de ambos constructos se ha tenido en cuenta la forma en la que han sido operativizados en este estudio.

Ahora se pasará a la explicación del instrumento que permitirá relevar la información y que dará lugar al análisis de los datos y al *rationale* de los mismos.

Autonomía	a) Se puede observar control por parte del estudiante en el portafolio. b) Se nota un claro desarrollo con lo que respecta a reflexión en el aprendizaje.
Motivación	c) Se pueden observar diferentes identidades a través del aprendizaje del español. d) Se nota en el portafolio una clara intención del aprendiz en el aprendizaje de lengua estudiada.

Tabla 26: Plantilla utilizada para la evaluación del portafolios.

Del *rationale* con respecto a la autonomía surge, en primer lugar, la idea de control por parte del estudiante sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante que el aprendiz sea considerado como un ser social que tiene una identidad, que se mueve y se comunica en diferentes ámbitos como, por ejemplo, la universidad, la comunidad, el gimnasio. Llevado al terreno educativo, hay que considerar la contribución activa de los estudiantes que se cuestionan y reflexionan sobre el aprendizaje según Ushioda (2009). En cuanto a la motivación, esta es vista como “un proceso orgánico que emerge a través de un sistema complejo de interrelaciones” (Ushioda, 2011a: 13) y también puede ser definida “como el impulso de crear y sostener intenciones y actos de búsqueda de metas” (Pandey, 2005: 79). A nivel aúlico, la idea es promover el desarrollo de estrategias y que el estudiante logre expresar diferentes identidades a partir de la lengua (Pandey, 2005; Ushioda, 2009). En otras palabras, el portafolios es un instrumento que permite dilucidar al estudiante la intención al aprender la lengua a partir de estas diferentes identidades.

8.3.1. *Pilotaje del portafolios*

Las oraciones escritas fueron piloteadas por el investigador y un instructor de español. Se determinó a partir de esto que sería necesario tener pautas claras y por lo tanto, se decidió la elaboración de unos descriptores para observar claramente algunos ejemplos en vistas a la futura categorización de los resultados. Los descriptores elaborados se encuentran en el punto 8.2.1 de esta investigación. Se utilizará en evaluación una escala Likert de 7 puntos. Se ha decidido por 7 puntos para que tanto el investigador como el instructor tengan la posibilidad de marcar neutro en el 4.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Autonomía	a) 1 2 3 4 5 6 7
	b) 1 2 3 4 5 6 7
Motivación	c) 1 2 3 4 5 6 7
	d) 1 2 3 4 5 6 7
<p>Interpretación de los grados de la escala</p> <p>1: completamente en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: un poco en desacuerdo, 4: neutro, 5: un poco de acuerdo, 6: de acuerdo, 7: totalmente de acuerdo</p>	

Tabla 27: Escala utilizada para la evaluación de las variables de motivación y autonomía a través del portafolios.

8.3.2. Descriptores utilizados para la evaluación del portafolios

A continuación, en la tabla 28, se pueden leer los descriptores utilizados para la evaluación de los portafolios mediante la rúbrica elaborada a tal fin tanto para obtener datos sobre la motivación como sobre la autonomía.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

	1 Completa- mente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Un poco en desacuerdo	4 Neutro	5 Un poco de acuerdo	6 De acuerdo	7 Totalmente de acuerdo
Autonomía (a)	-El estudiante no entrega al portafolio.	- El estudiante no presenta el ensayo final/ evaluación de necesidades. - Lo presentado es una colección de trabajos sin un desarrollo	- El estudiante no presenta el ensayo final/ evaluación de necesidades. - Lo presentado es una colección de trabajos que evidencia por lo menos el desarrollo en un área o habilidad.	-El estudiante hace entrega parcial del portafolio - No se puede evidenciar desarrollo en algún área.	El estudiante hace entrega parcial del portafolio - Se identifica el desarrollo en por lo menos un área.	- El alumno presenta las partes del portafolio siguiendo las pautas. -Se muestra evidencia de desarrollo en por lo menos 2 áreas.	- El alumno presenta las partes del portafolio siguiendo las pautas. -Se muestra evidencia de desarrollo en por lo menos 3 áreas (I)
Autonomía (b)	-El estudiante no hace entrega del portafolio.	-El alumno no presenta nada excepto las reflexiones de sus presentaciones.	-El alumno no presenta el ensayo final o evaluación de necesidades. Sin embargo se puede observar por lo menos la reflexión de sus presentaciones.	-El alumno hace entrega parcial del portafolio. - No se puede determinar desarrollo en algún área.	- El alumno reflexiona (por escrito) en la evaluación de las necesidades/ bibliografía lingüística sobre sus objetivos a largo plazo. Sin embargo no muestra una conexión (por lo presentado en el P).	-El alumno reflexiona en la evaluación de las necesidades/ bibliografía lingüística sobre sus objetivos a corto/largo plazo. - Se observan por lo menos 1 ejemplo a partir de esta reflexión.	-El alumno reflexiona en la evaluación de las necesidades/ bibliografía lingüística sobre sus objetivos a corto/largo plazo. - Se observan por lo menos 2 ejemplos a partir de esta reflexión (II)
Motivación (c)	- No entrega el portafolio.	-No se identifican identidades por falta de información	-Se pueden identificar por lo menos 1 o más identidades más o menos justificadas.	-Se pueden identificar por lo menos pero no hay evidencia para tomar una decisión.	-Se pueden identificar por lo menos dos identidades y una está bien justificada.	-Se pueden identificar por lo menos tres identidades en el portafolio (algunas justificadas).	-Se pueden identificar más de tres identidades (III)
Motivación (d)	-El estudiante no presenta el portafolio.	-El estudiante no presenta las partes principales del portafolio	El estudiante no presenta el ensayo final / evaluación de necesidades. Sin embargo, se infiere la intención.	-No se puede tomar una decisión(V)	-Se identifica la intención que es evidenciada con un ejemplo que no está claro.	-Se identifica la intención que es evidenciada con por lo menos un ejemplo.	-Se identifica la intención que es evidenciada con por lo menos dos ejemplos (IV)

Tabla 28: Rúbrica utilizada para la evaluación del portafolios.

Creemos necesario ampliar la explicaciones sobre algunos aspectos que aparecen en los descriptores para proporcionar una mayor información sobre el uso de este instrumento de investigación.

(I) Con respecto a la autonomía (a). Para ser categorizado en el punto 7, el alumnado deberá presentar todas las partes del portafolios y estas son: el examen de necesidades, la bibliografía lingüística y el dossier con diferentes muestras. En esta categoría el alumno ha recopilado en el portafolios información donde se puede identificar desarrollo en por lo menos tres áreas. Algunos ejemplos pueden ser:

- Escritura: se observa que el estudiante organiza sus escritos agrupando borradores y una versión final.
- El estudiante organiza de manera sistemática información relativa a vocabulario que le interese.
- El alumno recopila información sobre temas que le interesan y, a partir de esto, organiza sus presentaciones (diagramas, mapas conceptuales, etcétera).

(II) Con respecto a la autonomía (b). En la categoría 7, el alumnado reflexiona sobre los objetivos a corto/largo plazo (evaluación de las necesidades/ bibliografía lingüística). En dicha reflexión se pueden encontrar por lo menos dos ejemplos que han sido justificados o fundamentados. A modo de ejemplo, el discente:

- Hace mención en los objetivos a corto/largo plazo de la necesidad de aprender más sobre la cultura de la L2 y se propone mejorar la pronunciación. En el portafolios se encuentran lecturas sobre personajes de diferentes culturas y así como evidencias de trabajo sobre pronunciación.
- El alumno hace mención del aprendizaje de palabras en español relacionadas a su campo de trabajo/estudio. En el portafolios, hay muestras de recursos que ha utilizado para llevar esto a cabo como por ejemplo: organizar palabras divididas por temas, utilizar vocabulario especializado en una presentación, etcétera.

(III) Motivación (c). En las secciones 1 y 2 del portafolios (la evaluación de las necesidades y bibliografía lingüística se identifican identidades del alumno de la L2. Estas pueden ser las siguientes: Actitud hacia el aprendizaje de la L2, el yo idealizado de la L2, el yo deóntico de la L2, promoción, prevención, interés en la lengua, actitud hacia la comunidad de la L2 y generalidades.

Pablo Marcelo Oliva Parera

- A modo de muestra se pueden citar algunas identidades encontradas en el portafolio perteneciente a Mirta y que la categorizarían en el punto 7. A continuación se transcribe lo que la estudiante expresa con sus propias palabras:

Actitud hacia la comunidad : “Siempre he querido aprender español porque es un idioma muy útil en este país y me gustan los países hispanohablantes. Ya he estado en España...”

Promoción: “Estudio las economías emergentes, y tal vez trabajaré con los países latinoamericanos. Por eso, querría hablar y entender español”.

Actitud hacia el aprendizaje de la lengua española : “Estoy contenta con los temas... Me gusta la mezcla de política y gramática”

El yo idealizado de la L2: “Mi objetivo a largo plazo es continuo, mejorando. Por supuesto, no esperé ser capaz a hablar con fluidez hacia el final de este semestre”.

(IV) Motivación (d). Para ser categorizado en el punto 7, la intención del alumno en el aprendizaje de la lengua es evidenciada a través de por lo menos dos ejemplos:

Ejemplo: La intención “estudio las economías y los mercados emergentes, y tal vez trabajaré con los países latinoamericanos. Por eso querría hablar y entender español”. Se observan varios ejemplos que justifican la intención de la estudiante.

- En primer lugar, la estudiante menciona en el portafolio que ella decidió cambiar su lengua de estudio al español por su intención de estudiar las economía emergente en países latinoamericanos.
- En segundo lugar, la estudiante hace una presentación sobre su tema de estudio en la universidad y presenta una reflexión de la misma en el portafolios.

(V) El alumno está categorizado en el punto 4: se identifica la intención del alumno pero no se puede tomar una decisión.

Ejemplo: La intención “Mis objetivos a corto plazos son mejorar mi gramática y ponerme más cómodo cuando hablo. Necesito mejorar el uso de por y para, por ejemplo. También, como siempre, quiero mejorar mi vocabulario” [sic] (Tulio). No se encuentran en el portafolios ejemplos que apunten hacia el trabajo del alumno en fluidez y gramática. Es decir, no hay evidencia para tomar una decisión.

9. Estudios realizados

9.1. Estudios estadísticos

Los cálculos estadísticos llevados a cabo en los cuestionarios utilizados se realizaron mediante un programa estadístico llamado “R” versión 2.15.1

a) La fiabilidad del cuestionario sobre motivación se hizo calculando el *Alfa de Cronbach* con los valores ya expuestos¹⁹.

b) Se ha calculado el valor de la media en ambos grupos. El valor de la media (M) en cada grupo nos muestra un promedio de las orientaciones de los aprendientes hacia los diferentes temas del autosistema motivacional, es decir, la manera en la que se ha operativizado la motivación en la investigación.

c) Se ha calculado la desviación estándar (DE) en ambos grupos. Esta medida nos aporta el grado de distribución que tienen las puntuaciones. Al leerlas nos mostrará el grado de homogeneidad que tienen tanto el grupo de control como el experimental. En otras palabras, nos indica cuán lejos o cerca están los valores del promedio o la media (M). A mayor desviación estándar, mayor es la dispersión con respecto al promedio. La desviación estándar es la que puede ser calculada manualmente utilizando una fórmula que es la raíz cuadrada de la varianza. En este trabajo, la varianza o la variable dependiente (VD) es la motivación. Esto nos muestra las orientaciones de los aprendientes hacia los diferentes temas planteados en el cuestionario de la motivación.

d) Para saber si existen diferencias estadísticas significativas entre el grupo experimental y el grupo de control (variable *grupo*) se ha recurrido al test denominado *Mann Whitney*. Se ha seleccionado este test porque la variable independiente (VI) tiene un valor nominal y además tiene dos niveles, es decir, los valores han sido tomados de dos grupos diferentes. El valor de alfa ha sido fijado en .05. Eso significa que se reportará el resultado del análisis estadístico diciendo que existe un 95% de certeza. Este cálculo dará el valor (p) que es estadísticamente significativo cuando el nivel de confianza resulte ($p \leq$ menor o igual que) .05, es decir, del 95 %.

e) Para la medición de la autonomía se han utilizado porcentajes. Los porcentajes se han hecho de forma individual y luego grupal. Se le pidió a una colega de la institución

¹⁹Vid. *Supra* 8.1.1.2. *Pilotaje y validez del cuestionario utilizado*

llevar a cabo el mismo procedimiento una vez explicadas las categorías a fin de verificar la fiabilidad entre evaluadores con el test denominado *Cohen Kappa*. Este test provee un índice que indica el acuerdo existente entre los evaluadores que se extendería más allá del azar (Landis y Koch, 1977). En este estudio se ha utilizado este test para comparar los valores asignados a la autonomía otorgados tanto por un evaluador como por el otro. De acuerdo con este test, se puede decir que se considera como aceptable un número igual o mayor a 0.41 y excelente una puntuación igual o mayor a 0.81 (Viera y Garret, 2005).

f) Una vez obtenidos los valores de la autonomía, se hicieron comparaciones entre hombres y mujeres tanto en el grupo experimental como en el de control. Para ello se utilizó el Chi-Square test que permitió comparar los sexos con las categorías utilizadas en la autonomía (“sin control, tomando control” y “con mucho control”)- El valor de alfa ha sido fijado en .05, lo que significa que el resultado del análisis estadístico tiene un 95% de certeza. Este cálculo da el valor (p) que es estadísticamente significativo cuando el nivel de confianza resulte ($p \leq$ menor o igual que) .05, es decir, del 95 %.

g) Para el análisis de la información aportada por el portafolios el investigador analizó y completó la información pertinente utilizando la rúbrica descrita en la tabla 28²⁰. Luego, realizó la prueba *Spearman Rank correlations test* (test de correlaciones de Spearman) para verificar si existe relación entre la autonomía y la motivación.

9.2. Análisis cualitativo

Los datos cuantitativos se han completado con algunos otros aportados por procedimientos cualitativos de investigación a fin de lograr una mayor comprensión de lo estudiado. Se ha utilizado la triangulación para analizar toda la información aportada y poder organizar los datos relativos a los siguientes puntos: 1) búsqueda de información pertinente sobre la motivación, 2) búsqueda de información pertinente sobre la autonomía de los estudiantes y 3) de qué manera el portafolio es utilizado para brindar información sobre los constructos estudiados.

²⁰ Vid supra 8.3.2. Descriptores utilizados para la evaluación del portafolios.

9.2.1. Observaciones de clase

Una de las acciones llevada a cabo por el instructor ha sido coordinar o facilitar instancias para que ambos grupos estudiados puedan ser observados por una persona ajena al estudio y por él mismo teniendo en cuenta que: “La presencia del investigador resulta imprescindible para recoger, de forma simultánea y holística, gran cantidad de información por procedimientos estrictamente mecánicos” (Buendía y otros, 1997)²¹.

Existe una diversidad de estudios etnográficos donde hay una distinción tajante entre la observación participativa y la observación no participativa. En la observación participativa el investigador, ya sea en el campo de la antropología o de la lingüística, participa como un miembro de la comunidad y aporta como tal. En la observación no participativa el investigador se limita solamente a la observación sin la participación en la comunidad que estudia. En el presente estudio se ha adoptado el método de observación participativa como así también no participativa debido a la dinámica de las clases en la institución donde se lleva a cabo. En otras palabras, las formas participativa y no participativa en la observación han permitido al investigador ponerse en situación y salir de la misma según lo creyera conveniente como lo afirma Richards (2003).

9.2.2. Notas de campo

Es importante destacar que para la triangulación también se utilizaron las notas tomadas en la clase en diferentes instancias, principalmente durante las presentaciones de los estudiantes y sus filmaciones.

9.2.3. Evaluación oficial del profesor a cargo de los sujetos de ambos grupos

Se ha contemplado también la evaluación oficial del profesor a cargo del grupo experimental y del grupo de control hecha por los estudiantes una vez que han terminado la sesión llevada a cabo por la institución entre el fin de la clase y la entrega de la nota final a los estudiantes.

²¹ Citado por Carrasco y Calderero, 2000:113.

A modo de conclusión, en este capítulo se ha explicado el contexto donde se llevó a cabo la investigación. Luego de la explicación del escenario, se ha comentado la elección del diseño que se ha utilizado y la justificación del mismo. Las herramientas utilizadas han sido descritas teniendo en cuenta la operativización de los constructos. Por último, se ha explicado la triangulación del mismo para poder equilibrar los aspectos cualitativos y cuantitativos. Teniendo en cuenta cómo la información ha sido recogida, es decir, de forma cuantitativa y cualitativa, los resultados serán asimismo explicados cuantitativamente y cualitativamente. Es esencial clarificar que en este estudio se puede observar un análisis de perspectivas múltiples pues se han tenido en cuenta la perspectiva del instructor a cargo de los cursos y la perspectiva de los estudiantes. Este “multiple perspective analysis” (Bailey y Nunan, 2009: 11) es coincidente con una tendencia emergente que se observa en los estudios de lingüística aplicada que consiste en la combinación de varias formas de recolección de datos y análisis. En el próximo capítulo se explicará el desarrollo de lo descrito aquí y los resultados de esta experiencia.

CAPÍTULO 6

MATERIAL DE INSTRUCCIÓN DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y DE CONTROL

En este capítulo se mostrarán algunos ejemplos del material didáctico utilizado en el grupo experimental, donde se aplicó la metodología AICLE, y en el grupo de control, que siguió el formato tradicional de enseñanza y utilizó un libro de texto.

1. Temas vistos en el grupo de control y en el experimental

Los temas trabajados en el grupo de control fueron presentados mediante el libro de texto llamado *Facetas* publicado por la editorial Vista Higher Learning¹. En este libro de texto los temas estudiados son los siguientes: 1) las relaciones personales, 2) las diversiones, 3) la vida diaria, 4) la salud y el bienestar, 5) los viajes, 6) la naturaleza. Además de esto se utilizó el *supersite* del libro que consiste en un laboratorio en línea donde los estudiantes practican vocabulario escuchándolo y repitiéndolo como así también algunos ejercicios gramaticales relacionados con los temas vistos en la clase. Además del libro, los aprendientes utilizaron plataforma.

¹ La editorial tiene la siguiente página de internet: <<http://vistahigherlearning.com>> [Consulta: 1 de agosto del 2013].

En el grupo experimental se seleccionaron temas relacionados con las carreras de los aprendientes y sobre los siguientes conceptos: los aborígenes, el medioambiente y los derechos humanos. Son el resultado de preferencias expresadas por los mismos aprendientes en otras instancias de enseñanza. Cabe mencionar que este grupo no utilizó libro de texto.

2. Desarrollo de una unidad temática para el grupo de control

A modo de ejemplo se explicará a continuación cómo se utilizó el material del libro. Como se dijo anteriormente, los estudiantes del grupo de control adquirieron el libro llamado *Facetas* de la editorial Vista Higher Learning, cuyo contenido se puede ver en el siguiente enlace².

Para empezar la primera unidad, se llevó a cabo una actividad de introducción antes de trabajar con el vocabulario de la unidad. Luego, el docente a cargo del curso, autor de esta tesis, les pidió a los aprendientes observar el vocabulario³ y repetirlo en voz alta una vez que él modelaba las palabras. Cuando terminaron, el docente les pidió utilizar cuatro o cinco palabras que aparecían en el texto y hacer un diálogo entre pares para practicar el vocabulario. Se pueden observar abajo las palabras agrupadas en los temas como “personalidad”, etcétera.

² Contenido del libro *Facetas*:

<http://vistahigherlearning.com/media/pdf/facetas3e_toc.pdf> [Consulta: 1 de agosto del 2013].

³ Esta lección aparece como una lección modelo en:

<http://vistahigherlearning.com/media/pdf/facetas3e_samplelesson.pdf> [Consulta: 15 de agosto del 2013].

Pablo Marcelo Oliva Parera

La personalidad

autoritario/a *strict; authoritarian*
 cariñoso/a *affectionate*



cuidadoso/a *careful*
 falso/a *insincere*
 gracioso/a *funny; pleasant*

Los estados emocionales

agobiado/a *overwhelmed*
 ansioso/a *anxious*
 deprimido/a *depressed*
 disgustado/a *upset*




emocionado/a *excited*
 preocupado/a (por) *worried (about)*
 solo/a *alone; lonely*
 tranquilo/a *calm*

Los sentimientos



inseguro/a *insecure*
 (in)maduro/a *(in)mature*
 mentiroso/a *lying; liar*
 orgulloso/a *proud*
 permisivo/a *permissive; easy-going*
 seguro/a *sure; confident*
 sensato/a *sensible*
 sensible *sensitive*
 tacaño/a *cheap; stingy*
 tímido/a *shy*
 tradicional *traditional*


Carlos se está enamorando de Marisa pero tiene vergüenza de decirselo. Marisa también sueña con él, y hoy ha decidido decirle cómo se siente.

adorar *to adore*
 apreciar *to appreciate*
 enamorarse (de) *to fall in love (with)*
 estar harto/a (de) *to be fed up (with); to be sick (of)*
 odiar *to hate*
 sentirse (e:ie) *to feel*
 soñar (o:ue) (con) *to dream (about)*
 tener celos (de) *to be jealous (of)*
 tener vergüenza (de) *to be ashamed/embarrassed (of)*



2 dos
Lección 1

Las relaciones personales



Levan más de cincuenta años de casados. Dicen que los secretos de un buen matrimonio son la confianza y el cariño.

el/la amado/a *loved one; sweetheart*
 el ánimo *spirit*
 el cariño *affection*
 la cita (a ciegas) *(blind) date*
 el compromiso *commitment; responsibility*
 la confianza *trust; confidence*
 el desánimo *the state of being discouraged*
 el divorcio *divorce*
 la pareja *couple; partner*

Práctica

1 Escuchar

A. Después de una cita con Andrés, Paula le cuenta todo a su mejor amiga, Isabel. Escucha la conversación y decide si las oraciones son **ciertas** o **falsas**. Corrige las falsas.

- Después de la cita con Andrés, Paula está muy emocionada.
- Según Paula, los dos se llevan mal.
- Paula dice que Andrés es feo e inseguro.
- Paula quiere salir otra vez con Andrés.

B. Ahora escucha la conversación entre Andrés y su mejor amigo, José Luis, y decide si las oraciones son **ciertas** o **falsas**. Corrige las falsas.

- Según Andrés, él y Paula lo pasaron bien.

Figura 8: Vocabulario trabajado en la primera unidad por el grupo de control. Extraído del libro "Facetas" de la editorial Vista Higher Learning

Con respecto a la dinámica de la clase, mientras los alumnos escribían los diálogos, el instructor escribía en la pizarra las respuestas a preguntas de los primeros. En esta ocasión, el docente escribió lo siguiente: “Mi hermano y yo nos llevamos bien”, “Mauricio y Cintia se atrajeron desde el primer momento”, etc. Una vez que los alumnos terminaron, el docente les pidió leer algunos diálogos en voz alta. Hubo risas y comentarios sobre algunos porque ciertos alumnos fueron creativos e incluyeron un toque de humor en sus lecturas. Luego, el instructor les pidió reforzar las palabras yendo al *supersite*, es decir, la plataforma que tiene el libro y escuchando el vocabulario nuevamente. Se les pidió a los estudiantes que leyeran la situación A: “Escuchar” en sus respectivos libros para trabajar en un ejercicio de comprensión auditiva. El docente conectó el sistema de audio en el aula y los aprendientes trabajaron en la parte A y B del ejercicio. Luego, se les pidió mirar el punto 3 en “Práctica” para que individualmente completaran este ejercicio.

Práctica

3 Definiciones Indica las palabras que corresponden a cada definición.


___ 1. compromiso entre dos o más personas sobre el lugar, la fecha y la hora para encontrarse.	a. apreciar
___ 2. que sufre de depresión, tristeza o desánimo.	b. cita
___ 3. enseñar a una persona o a un animal a comportarse según ciertas normas.	c. cuidar
___ 4. prestarle atención a alguien.	d. deprimido/a
___ 5. conjunto formado por dos personas o cosas que se complementan o son semejantes como, por ejemplo, hombre y mujer.	e. discutir
___ 6. estimar o reconocer el valor de algo o de alguien.	f. educar
	g. hacerle caso
	h. pareja
	i. viudo/a

Figura 9: Ejercicio de vocabulario (emparejamiento) de la primera unidad del Libro “Facetas”.

Una vez terminados, el instructor les pide a algunos alumnos que digan las respuestas a este ejercicio. A continuación solicita que completen el punto 4, “Contrarios”.

Pablo Marcelo Oliva Parera

4 **Contrarios** Don Paco y doña Paquita son gemelos (*twins*), pero tienen personalidades muy distintas. Completa las descripciones con el adjetivo correspondiente a doña Paquita.



MODELO Don Paco siempre es muy seguro, pero doña Paquita es... *insegura*.

1. Don Paco es un hombre sincero, pero doña Paquita es...
2. Don Paco es muy generoso con su dinero, pero doña Paquita es...
3. No sabes lo sociable que es don Paco, pero doña Paquita es muy...
4. Don Paco es permisivo con sus hijos, pero doña Paquita es...
5. A don Paco le gusta estar con gente, pero doña Paquita prefiere estar...




Figura 10: Practica de vocabulario del grupo de control.

El profesor hace lo mismo que en el punto anterior una vez que pasaron un par de minutos: completa con algunos otros sinónimos que no están en el libro y los anota en la pizarra. El docente ahora les pide a los estudiantes que se dividan en grupos de cuatro para la siguiente actividad. Estos se agrupan y eligen una actividad para escribir, que resultó un éxito pues hubo grupos que escribieron diálogos muy creativos. A continuación se pueden observar los puntos mencionados y trabajados en clase. El profesor luego mira en la clase con los estudiantes la “fotonovela” del libro y hace preguntas en general para chequear la comprensión.

Pablo Marcelo Oliva Parera

SUPER SITE




Los empleados de *Facetas* hablan de cómo recibir a un cliente. Mariela, una nueva empleada, llega a la oficina.

 <p>1</p>	 <p>2</p>	 <p>3</p>
<p>JOHNNY (al teléfono) Revista <i>Facetas</i>... (dirigiéndose a Diana) Es para Aguiayo.</p> <p>FABIOLA Está en el baño.</p> <p>JOHNNY (al teléfono) En estos momentos está en el baño.</p> <p>DIANA ¡No! Di que está reunido con un cliente.</p> <p>JOHNNY (al teléfono) Disculpe, está en el baño reunido con un cliente.</p>	<p>JOHNNY Jefe, tiene un mensaje de Mariela Burgos.</p> <p>AGUIAYO Gracias... Es la nueva artista gráfica. Viene a reunirse con nosotros. <i>Aguiayo se marcha a su oficina.</i></p> <p>FABIOLA No creo que quepamos todos en el baño.</p>	<p>DIANA (repartiendo libretas) Éste es el manual de conducta profesional.</p> <p>FABIOLA Página tres: "Cómo recibir a un cliente".</p> <p>ÉRIC (se levanta) ¿Quieren una demostración? Johnny, tú eres el cliente.</p> <p>JOHNNY Quizás no soy un cliente. Podría ser un supermodelo o algo así.</p> <p>FABIOLA Mejor un cliente.</p>

						
AGUIAYO	DIANA	ÉRIC	FABIOLA	JOHNNY	MARIELA	MICHACHO DE LA PIZZA

 <p>4</p>	 <p>5</p>	<p>Expresiones útiles</p> <p>Talking about responsibilities</p> <p>Fabiola se encarga de... <i>Fabiola is in charge of...</i></p> <p>Estoy encargado/a de... <i>I'm in charge of...</i></p> <p>Diana está a cargo de... <i>Diana is in charge of...</i></p> <p>Estoy a cargo de... <i>I'm in charge of...</i></p> <p>Talking about your impressions</p> <p>¿Qué te pareció Mariela? <i>What did you think of Mariela?</i></p> <p>Me pareció... <i>I thought...</i></p> <p>Creo que es bella, talentosa</p>
<p>ÉRIC Ya sé. Eres un millonario que viene a comprar la revista.</p> <p>JOHNNY Perfecto. Soy el magnate dominicano Juan Medina.</p> <p>ÉRIC Bienvenido a <i>Facetas</i>, señor Medina. Bienvenido. <i>Se abrazan.</i></p>	<p><i>Luego, en la cocina...</i></p> <p>AGUIAYO Hay que ser cuidadoso al contestar el teléfono.</p> <p>JOHNNY Querrás decir mentiroso.</p> <p>DIANA Es una formalidad.</p> <p>ÉRIC Odio ser formal.</p> <p>FABIOLA Es lindo abrazar a la gente Éric, pero esto es una oficina, no un partido de fútbol.</p>	

Pablo Marcelo Oliva Parera

 <p>6</p>	 <p>7</p>	 <p>8</p>
<p><i>En la oficina central... Entra el muchacho de la pizza.</i></p> <p>JOHNNY ¿Alguien ordenó pizza?</p> <p>MUCHACHO ¿Este es el 714 de la avenida Juárez...?</p> <p>MARIELA (<i>interrumpe</i>) ¿Oficina uno, revista <i>Facetas</i>?... Soy Mariela. No sabía llegar, así que ordené una pizza y seguí al muchacho.</p> <p>JOHNNY ¡Bienvenida!</p>	<p><i>En la sala de reuniones...</i></p> <p>AGUAYO Mariela, te quiero presentar al equipo de <i>Facetas</i>. Él es Éric, nuestro fotógrafo.</p> <p>ÉRIC ¿Qué tal?</p> <p>AGUAYO Ella es Fabiola. Se encarga de las secciones de viajes, economía, turismo y farándula.</p> <p>FABIOLA Mucho gusto.</p>	<p>AGUAYO Él es Johnny. Escribe las secciones de arte, comida, bienestar y política.</p> <p>JOHNNY Hola.</p> <p>AGUAYO Y ella es Diana. Está a cargo de las ventas y el mercadeo.</p>
<p>6 seis Lección 1</p>		



 <p>9</p>	 <p>10</p>	<p><i>and intelligent.</i></p> <p>Más allá de eso, no me impresiona para nada. <i>Beyond that, she doesn't impress me at all.</i></p> <p>Additional vocabulary</p> <p>ansia <i>anxiety</i> ansioso/a <i>anxious</i> cuidado <i>care</i> cuidadoso/a <i>careful</i> mentira <i>lie</i> mentiroso/a <i>lying</i> talento <i>talent</i> talentoso/a <i>talented</i> la farándula <i>entertainment</i> han criado <i>have raised</i> el mercadeo <i>marketing</i> querrás <i>you will want</i> quepamos (<i>form of caber</i>) <i>we fit</i></p>
<p>DIANA Me han hablado tanto de ti, que estoy ansiosa por conocer tu propia versión.</p> <p>MARIELA Tengo veintidós años, soy de Monterrey, estudio en la UNAM y vengo de una familia grande.</p> <p>JOHNNY ¿Muy grande?</p> <p>MARIELA En cincuenta años de matrimonio mis padres han criado a nueve hijos y veinte nietos.</p>	<p>FABIOLA ¿Qué te pareció?</p> <p>ÉRIC Está buenisísima.</p> <p>FABIOLA ¿Eso es todo lo que tienes que decir?</p> <p>ÉRIC ¿Qué más se puede decir de una pizza?</p> <p>FABIOLA ¡Te estoy hablando de Mariela!</p> <p>ÉRIC Creo que es bella, talentosa e inteligente. Más allá de eso, no me impresiona para nada.</p>	

Figura 11: Telenovela utilizada para la práctica de actividades del libro “Facetas”.

Tras finalizar esta actividad, el instructor les pide a los estudiantes las respuestas “¿Quién lo haría?” Ellos responden rápidamente estas preguntas y luego las discuten en “Ampliación”, Actividad 3.

Pablo Marcelo Oliva Parera

¿Quién lo haría? ¿Quién estaría a cargo de estas actividades?

Aguayo Diana Éric

Fabiola Johnny Mariela

1. Sacar fotos para la revista.
2. Escribir un artículo sobre un concierto de música pop.
3. Hablar con las personas que quieren poner anuncios (*ads*) en la revista.
4. Escribir un artículo sobre las pirámides de Egipto.
5. Entrevistar a un ministro del gobierno mexicano para hablar de la inflación.
6. Escribir un artículo sobre la corrupción política.
7. Escribir la reseña (*review*) de un nuevo restaurante.
8. Preparar dibujos para los artículos de la revista.
9. Conseguir más lectores (*readers*).
10. Seleccionar al personal (*staff*).

Figura 12: Ejercicio de comprensión basado en la telenovela del libro “Facetas”

Para concluir, es importante resaltar que en el capítulo del libro no se tratan todos y cada uno de los temas que aparecen sino que el profesor decide y pone énfasis en lo que cree conveniente tratar o esquematizar.

3. Desarrollo de una unidad temática para el grupo experimental⁴

Al empezar a tratar los derechos humanos se arrancó con una discusión sobre ello. Para incentivar la discusión, el instructor escribió en la pizarra lo siguiente: LOS DERECHOS HUMANOS

De esta manera empezó un torbellino de ideas a través de preguntas que él hacía para obtener algunas respuestas que fue escribiendo en la pizarra a medida que los estudiantes levantaban la mano y participaban. Algunas preguntas que se utilizaron fueron las siguientes.

⁴ Actividades presentadas por Pablo Oliva Parera en la conferencia 45.º de “Foreign Language Association of North Carolina (FLANC) en el 2011.

Pablo Marcelo Oliva Parera

- ¿Qué son los derechos humanos? ¿Son importantes y por qué?
- ¿Piensas que tus derechos humanos en los EEUU son respetados o no? ¿Por qué?
- ¿Qué piensas tú cuando los derechos humanos no son respetados? Etcétera.

A medida que los estudiantes respondían, el instructor escribía en la pizarra algunas palabras que eran prácticamente nuevas para el alumnado. Cabe mencionar que los alumnos respondían y se notaban errores en su interlengua. Sin embargo, el profesor no los corregía sino que moldeaba la respuesta correcta y la anotaba en la pizarra.

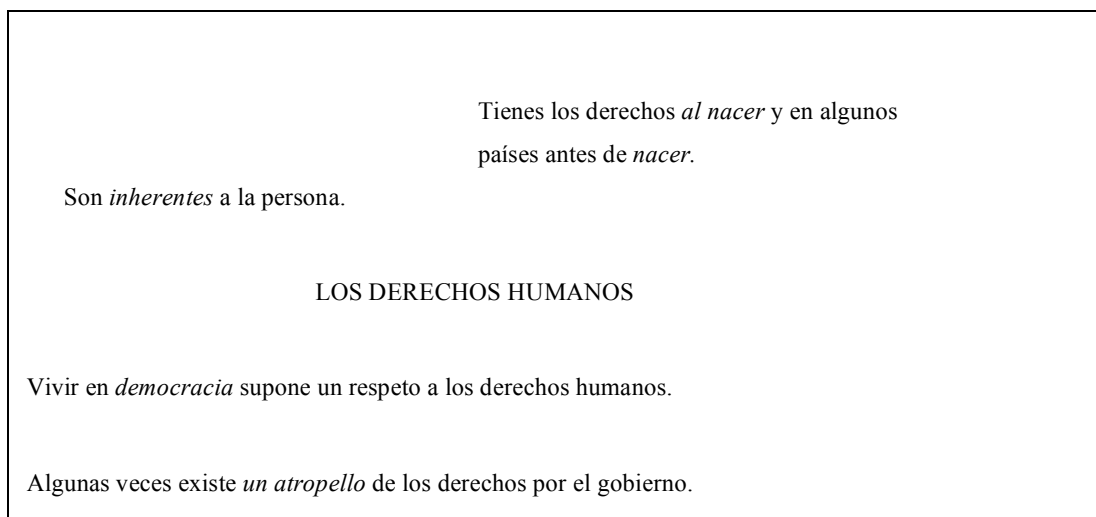


Figura 13: Lluvia de ideas formada con las intervenciones de los estudiantes en el grupo experimental

Se observó que algunos alumnos tomaban notas de lo que el profesor escribía en la pizarra y hubo un estudiante que preguntó por la construcción “al nacer”. El profesor le respondió qué significaba en la L1 del estudiante *upon being born*. Otro estudiante preguntó por la palabra “atropello” y el profesor contestó “abuso”. Luego el docente se dispuso a trabajar en la siguiente actividad por lo que les pidió a los alumnos juntarse en pares.

Actividad. Trabajo en pares

Lee las siguientes palabras y decide cuáles pertenecen (*belong*) a un país en “democracia” o “no en democracia”. Explica el por qué.

- ¡Marcela! Necesitas bajar la música. Las canciones de Mercedes Sosa están prohibidas. Ella está *proscripta* en el país.

Pablo Marcelo Oliva Parera

- La *identidad de una persona* es algo inherente a la persona humana. Los gobiernos de los países necesitan protegerla.
- ¿Qué *político* te gusta más? ¿Te gustan las buenas ideas de los *partidos políticos* este año?
- El *golpe de estado* en Chile tuvo muchas víctimas, muchos *presos políticos*.
- En esta escuela hay ciertos libros que están *cenurados*.
- Las *organizaciones no gubernamentales(ONG)* que defienden a los aborígenes decidieron estar cerca de la presidenta.
- Este fin de semana tenemos *veda electoral* porque el domingo se votará a los nuevos *candidatos*.
- Por la *represión* del año 1976, hay muchos desaparecidos en el país.
- Sonia: “Mamá, voy a volver a casa antes de las 7, antes del *toque de queda*”.
- La *dictadura* en este país es cosa del pasado. Lo importante ahora es la memoria.
- La *junta militar* va a decidir las nuevas leyes en el país.
- Es importante que se sepa que ahora más que nunca la ONG “abuelas” quiere saber sobre el *paradero* de muchos adultos que fueron bebés durante el año 1976.

Los estudiantes organizan las oraciones bajo estas dos categorías.

País que vive en democracia

País que no vive en democracia

El instructor les pide a los estudiantes agrupados en pares juntarse con otros pares para comparar las respuestas⁵. A continuación les solicitó que leyeran la siguiente carta y se preparasen para responder preguntas.

Estimados tíos:

Estoy tan contento de saber que los he encontrado finalmente. Mi búsqueda parecía no tener fin. Estoy casado con una española desde hace 5 años. Ester y yo tenemos 3 hijos: Manuel, Nicolás y Carlota. Manuel tiene 6, Nicolás 4 y la pichoncita tiene 2. Tengo muchos recuerdos de mi infancia en Argentina. Me acuerdo de que mis padres y yo nos mudábamos mucho por aquel entonces. El año pasado tuve mi primer contacto con este grupo de personas que vinieron a España que me contactaron a través de Facebook. Decidí juntarme con ellos una tarde y conté mucho de estos recuerdos a estas comisiones de la verdad. Siempre voy a recordar mi último día en Argentina. Un día, al salir de la escuela, vi a mi madre esperándome. Me sorprendió un poco pues siempre el transporte escolar me llevaba de la escuela a mi casa todos los días porque mi madre trabajaba en ese horario.

⁵ En esta actividad surgieron preguntas relacionadas con el vocabulario en algunos pares. El instructor explicó el significado a medida que pasaba por los grupos. Se observó que algunos estudiantes utilizaban diccionario para verificar las respuestas.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Inmediatamente, me di cuenta de que algo pasaba por la mirada en el rostro de mi madre. No pregunté nada... mi madre me abrazó y me dijo "Carlitos... vamos a irnos a un lugar muy lejos". Yo le pregunté: "¿Y papá, dónde está?" Ella me contestó sin mirarme a los ojos y me dijo: "Vinieron y se lo llevaron". Sentí su pena en el corazón y no le quise preguntar más hasta que tuve la edad de 13 años. De la escuela nos llevó un amigo de la familia de mi padre hasta el aeropuerto de Ezeiza a toda velocidad. Al llegar al aeropuerto, y luego de una despedida más que fugaz, caminamos hacia el avión. Recuerdo que luego de viajar toda la noche aterrizamos en Madrid donde nos esperaba una familia de argentinos refugiados que mi madre no conocía. Pasaron los años y al cumplir los 23 años falleció mi madre. No me interesó volver más a la Argentina. En España me hice de amigos rápidamente en la escuela y siempre la sentí como mi hogar. Pero los años pasaban y dicen que la sangre tira... Siempre me preguntaba lo que mi madre y yo habíamos dejado atrás, siempre pensaba cuán diferente mi vida hubiese sido si nos hubiéramos quedado allá... Mirando todas estas noticias sobre la democracia en Argentina y el castigo a los represores de la Junta... empecé a recordar muchas cosas y a preguntarme sobre mi familiares argentinos. Una de las cosas que recordé eran los asados tan ricos en la casa de ustedes. Esos recuerdos se me habían borrado completamente hasta ahora. El año pasado, después de ver un comercial en la televisión sobre los desaparecidos y esta asociación en Europa, me dirigí a la ONG "Abuelas de Plaza de Mayo" y decidí contar mi historia. Me llamaron nuevamente dos semanas después y me hablaron de mis queridos tíos que todavía querían saber sobre mi paradero. Es así como los encontré o mejor dicho me encontraron. Ester y yo tenemos planeado visitarlos para Navidad. Espero volver a verlos y compartir buenos momentos. Les mando un beso grande a los dos y nos veremos dentro de poco. Besos y abrazos de su sobrino perdido,

Carlitos Saldaña

Contesta las preguntas basadas en la carta.

- 1) ¿Cómo es que toman contacto Carlos y su familia en Argentina?
- 2) ¿Qué piensas que le pasó al padre de Carlos?
- 3) ¿Por qué piensas que su madre y Carlos decidieron salir de la Argentina?
- 4) ¿Tiene buenos recuerdos Carlos de su infancia? Explica.
- 5) ¿Por qué piensas tú que Carlos no le pregunta a su madre sobre su padre?
- 6) ¿Qué recuerdos tiene Carlos de sus tíos argentinos?
- 7) ¿Cuál te parece que es el objetivo de la asociación "Abuelas de Plaza de Mayo"?

Mira las siguientes frases u oraciones y marca la mejor alternativa según el contexto.

- a) Mi búsqueda parecía no tener fin.
 - 1) El narrador buscó a su familia por un largo tiempo.
 - 2) El narrador decidió abandonar la idea de buscar a su familia.
 - 3) El narrador le puso fin a la idea de buscar a su familia.
 - 4) El narrador buscó y encontró a su familia.

- b) Me acuerdo de que mis padres y yo nos mudábamos mucho por aquel entonces.
 - 1) Mis padres y yo nos comprábamos mucha ropa.

Pablo Marcelo Oliva Parera

- 2) Nosotros nos acordábamos de comprar mucho.
 - 3) Nosotros cambiábamos de domicilio con frecuencia.
 - 4) Mis padres y yo nos movíamos adentro de la casa.
- c) Decidí juntarme con ellos una tarde y conté muchos de estos recuerdos a estas comisiones de la verdad.
- 1) Les hablé a las Comisiones de la verdad acerca de mi familia española.
 - 2) Me reuní con las personas que eran parte de las Comisiones de la verdad para pasar el rato.
 - 3) Me reuní con la organización para contar mi historia de vida.
 - 4) Me reuní con las personas que para contarles sobre mi vida en Argentina y como salí del país por cuestiones políticas.
- d) Al llegar al aeropuerto y luego de una despedida más que fugaz, caminamos hacia el avión.
- 1) Cuando llegamos al aeropuerto, nos fuimos rápido sin despedirnos.
 - 2) Al llegar a destino, nos besamos y abrazamos rápidamente y caminamos hacia el avión.
 - 3) Al llegar al aeropuerto, nos fuimos al avión caminando.
 - 4) Cuando llegamos al aeropuerto, mi madre se retiró sin decir adiós.
- e) Pero los años pasaban y *dicen que la sangre tira*. Siempre me preguntaba lo que mi madre y yo habíamos dejado atrás.
- 1) La familia es importante.
 - 2) La familia del autor fue asesinada por los militares.
 - 3) Hubo mucha sangre en la Argentina por años.
 - 4) El autor se acordaba de su vida en familia en Argentina.
- f) Siempre pensaba cuán diferente mi vida hubiese sido si nos hubiéramos quedado allá.
- 1) El autor pensaba sobre su vida en Argentina.
 - 2) El autor se imagina cómo es la vida en Argentina.
 - 3) El autor piensa sobre sus familiares en Argentina.
 - 4) El autor piensa cómo sería la vida en Argentina si no estuviera en España.
- g) Me llamaron nuevamente dos semanas después y me hablaron de mis queridos tíos que querían saber sobre mi paradero.
- 1) La ONG “Abuelas” querían saber sobre dónde estaba viviendo.
 - 2) Mis tíos por medio de “Abuelas” me buscaban.
 - 3) Mis tíos sabían la dirección de mi casa en España.
 - 4) Al llegar a España, supe dónde viven mis tíos.

Los estudiantes trabajaron y luego las respuestas se verificaron oralmente en la clase con la participación de los aprendientes.

En el siguiente apartado se puede ver una propuesta para la medición de habilidades en una clase que sigue el formato AICLE. Para cerrar este apartado, conviene clarificar dos cuestiones. La primera es que para el diseño de esta unidad temática se siguieron los lineamientos de la metodología de las seis Tes de Grabbe y Stoller (1997). Es decir, se tomaron algunas temáticas (*themes*) afines a los itinerarios de estudio, luego se seleccionaron textos (*texts*) y a partir de estos surgieron algunos tópicos (*topics*) que se fueron hilando (*threads*) a través de actividades (*tasks*) y transiciones (*transitions*). En segundo lugar, ha sido posible motivar a los aprendientes en el curso de español donde se integran contenidos porque en las clases respectivas, se ha observado cómo, a partir del contenido, los alumnos que eran los expertos eran desafiados en su progreso hacia una mayor aptitud lingüística por el hecho de que los alumnos versados en este tipo de contenido se inclinaban a participar y expresar diferentes perspectivas desde su punto de vista personal.

4. Una propuesta didáctica para la medición de habilidades en una clase AICLE

A continuación se puede observar un examen que se utilizó en el grupo experimental. Para lograr un instrumento de medición válido y fiable se han seguido las directivas de Turner (1991) en sus diferentes niveles de diseño. Las directrices que explican los lineamientos serán desarrolladas por pasos. Además, se observa que en el examen se han combinado la lengua y el contenido que se refleja en la medición a analizar. Luego se dará lugar a la explicación de los diferentes pasos que se tomaron para el diseño del mismo.

Nombre:.....

- 1) En la película que vimos, “La Cautiva”, pudimos observar diferentes elementos que discutimos en clase relacionados con la democracia y la dictadura. Por ejemplo:

Modelo

Muchas familias compraban bebés. En la película “La Cautiva” hay una familia que tiene una niña de 15 años y la niña es hija de desaparecidos.

Piensa en 5 elementos y describe las oraciones como en el modelo.

(15 puntos por respuesta = 5 puntos por gramática; 10 puntos por contenido)

.....
.....
.....

Pablo Marcelo Oliva Parera

2) Mira las siguientes oraciones y explica el vocabulario que aparece en **negrita**. Puedes explicar la palabra con otro ejemplo. **¡OJO!** No puedes usar inglés. (5 puntos por explicación correcta de cada palabra)

- a) Violeta estaba en un **centro clandestino** en Buenos Aires. Ella y su **captor** pudieron escapar. Muchas personas dicen que Violeta sufría el **síndrome de Estocolmo**.
- b) El famoso libro de Antoine de Saint-Exupéry llamado *El Principito* estaba **proscripto** no sólo en Argentina sino también en Chile.
- c) José: **¿Qué pasa en** este país? No vivimos más en una **dictadura**.
- d) Muchos de los **golpes de estado** empezaron a perder fuerza durante los años ochenta en Latinoamérica.
- e) Marisa vivió con su **identidad falseada** durante 16 años.
- f) Dilma Rouseff fue una **presa política** por varios años.
- g) No hay todavía ningún **partido político** que me guste.
- h) No hay más anuncios por **la veda electoral**.
- i) Otra de las **ONG** que son conocidas ayudan a la gente en la vida diaria.
- j) Los chilenos recuerdan los años de **represión** en Chile con una marcha en el centro de Santiago.
- k) En la película “La Cautiva” el juez quiere saber sobre el paradero de algunos bebés argentinos.

3) Ahora completa las siguientes oraciones utilizando *lo, los, la, las, le, les*. (2 puntos cada una)

- a) En la película “La Cautiva”, Cristina nunca..... pide dinero a sus padres para comprar ropa.
- b) El juez pregunta a Cristina por su número de documento.
- c) Luego, él lee cuidadosamente.
- d) Los padres de Cristina preparan una comida para ella y sus amigas.
- e) La madre de Cristina no soporta ni a la abuela verdadera de Cristina ni a su hija. No..... soporta porque piensa que Cristina querrá ir con ellas.
- f) “..... voy a tocar solo para vos, Cristina. ¿Qué canción te gusta?” Dijo la abuela.

4) Sofía Lombardi o Cristina, el nombre con que la llaman sus apropiadores, acaba de desaparecer. El juez está haciendo muchas preguntas. Decide si “lo” se refiere un caso neutro (n) o masculino(m) (2 puntos por cada una) (*)

Juez: ¿ A qué hora se fue de la clase de química?

Amigo1: *Lo* he olvidado. No sé...(N)

A: Hora

B: La hora que se fue de la clase de química (v)

- a) Juez: ¿Vio si los padres de Sofía tenían un pasaporte en mano?
Amigo2: Sí, claro, *lo* pude ver.

A: Los padres de Sofía

B: El pasaporte

- b) Juez: ¿Vio usted también cómo se la llevaban en el coche?
Amigo3: Claro que sí, *lo* pude ver con mis propios ojos. ()

A: El hecho de que se la llevaban en el coche.

B: El coche.

- c) Juez: ¿Conocía usted al tío de Sofía? El que estaba con la abuela todo el tiempo.
Amigo 4: No, no *lo* conocía. ()

Pablo Marcelo Oliva Parera

A: El hecho de conocer al tío que estaba con la abuela todo el tiempo.
B: El tío.

d) Juez: ¿Recuerda usted si Sofía trajo un bolso a la clase de química ese día?
Amigo 5: Sí, lo recuerdo perfectamente. Era azul y gris. Me acuerdo que ese día la profesora llegó dos minutos más tarde. ()

A: El hecho de que Sofía trajo un bolso a la clase.
B: El bolso

5) Composición (20 puntos)

Imagina que descubres que eres hijo/a de desaparecidos en Argentina. Escribe un correo electrónico a la ONG “Abuelas de Plaza de Mayo”. Explica de dónde escribes, quién eres y qué es lo que estás buscando.

Para: denuncias@abuelas.org.ar

Asunto:

Estimada Estela Carloto:
Mi nombre es.....

Figura 14: Ejemplo de test de evaluación en la enseñanza por contenidos⁶

Se pasará a describir a continuación cómo el examen ha sido diseñado teniendo en cuenta los lineamientos del modelo presentado por Turner (1991). La autora explica en el siguiente esquema cómo puede utilizarse y de ahí adaptar los elementos para el diseño de los instrumentos de medición teniendo en cuenta todos los modelos que se desprendan de las clases basadas en contenidos. El investigador coincide con la autora en que, teniendo en cuenta estos lineamientos, se llega a un instrumento de medición fiable y válido.

⁶ Ejercitación inventada por el autor de la tesis e inspirada de la ejercitación que aparece en *Gramática básica del estudiante de español*, de Alonso Raya y otros (2006).

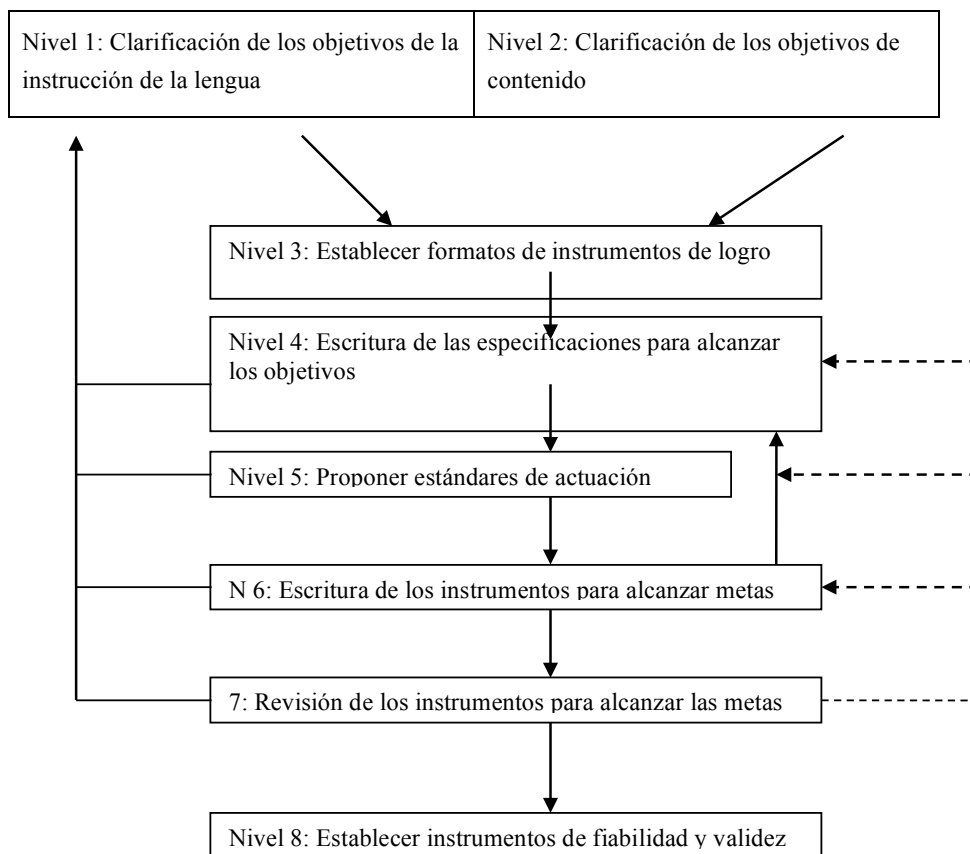


Figura 15: Modelo adaptable según el contexto para la medición del alcance de los objetivos de la lengua⁷.
(Adaptado de Turner, 1991)

Las etapas 1 y 2 son esenciales para poder planificar las diferentes partes del test. Si bien –aclara Turner (1991)– al poseer un curso adjunto o *sheltered*, se necesitará una coordinación y diálogo entre el profesor experto en “contenido” y el experto en “lenguas”, en este caso en particular al tratarse de un mismo instructor para ambos, “contenido y lengua”, eso no fue necesario. El instructor a cargo del curso es el responsable de definir el objetivo a llevar a cabo.

En esta primera fase donde se tratan las etapas 1 y 2, estas resultarán menos complejas para el instructor que enseñe la clase AICLE ya que puede utilizar el término de una unidad de estudio, como por ejemplo “Los derechos humanos”, para organizar los

⁷ Traducción propia.

objetivos relacionados con el contenido y los de la lengua que quiera medir. Este es un tema o contenido que ha podido aprovecharse para debatir y trabajar con vocabulario. En otras palabras, este contenido ha sido utilizado junto con los puntos gramaticales que han surgido. Tal como se ha expresado anteriormente, en este tipo de metodología, “el contenido impone la gramática”.

En el nivel 3, se establecen “formatos de instrumentos de logro” que “dirigen al docente o al que diseña la evaluación a la toma de decisiones de cómo se verá el test” (Turner, 1991: 190). Es importante agregar que los estudiantes tienen conocimiento de los puntos que se evaluarán, tanto en el contenido como en la gramática y el vocabulario, y de los que constituirán el test. En otras palabras, los alumnos están familiarizados con los ejercicios que verán en el test, por ejemplo, si hay ejercicios de elección múltiple, preguntas basadas en textos, relleno de huecos, etc. En el nivel 4, denominado “escritura de las especificaciones para alcanzar los objetivos”, Turner (1991) describe un plan articulado o guía que usa el profesor para armar su propio test. Estas especificaciones se pueden resumir en cuatro componentes según Popham (1978, 1981; citado por Turner, 1991):

1. Una descripción general de la(s) destreza(s) que el examen medirá.
2. Un texto descriptivo que muestra cómo serán las preguntas en las que está basado el texto principal.
3. Una pregunta o actividad a modo de ejemplo que muestre cómo serán las preguntas del test y cómo contestarán los estudiantes.
4. Una descripción del procedimiento del puntaje que especifique las características de las preguntas que sean aceptables o no aceptables.⁸

En cuanto a este nivel, es importante destacar que el investigador que fue el encargado de este estudio, no ha descrito en forma de prosa los objetivos y las destrezas a seguir pero ha elaborado un plan. Ese plan es trabajado en forma sistemática con los estudiantes durante la clase previa al examen y sirve como repaso de los puntos que se han especificado anteriormente. Este proyecto previo a la prueba es importante para los estudiantes pues así estos pueden ver el tipo de preguntas que el instructor les hará en las pruebas. Por ejemplo, si las preguntas están basadas solamente en el texto o si son preguntas basadas en el texto pero la opinión o fundamentación de dichas respuestas es necesaria,

⁸ Traducción propia.

etcétera. Este plan se lleva a cabo la mayoría de las veces con una presentación en *PowerPoint* y el profesor los divide en dos grandes grupos a modo de competencia. En el repaso, los estudiantes trabajan en grupos y están expuestos a preguntas puntuales basadas en los textos vistos en clase como, por ejemplo, el punto 1). También tiene la posibilidad de comparar un texto escrito con una película 2), y luego una pregunta de carácter subjetivo. En estos tres puntos se puede ver cómo se va moviendo desde un tipo de preguntas de carácter objetivo a uno más subjetivo en cuanto al contenido.

Para la parte gramatical y de vocabulario en la clase experimental se presentó un ejercicio estudiado en clase.

En cuanto al nivel denominado “Proponer el estándar de actuación del test”, Turner (1991) explica que en este nivel se precisa cómo será el desempeño del test. Lo importante es destacar que cada vez que los estudiantes trabajan en un punto del examen, conocen el puntaje de la ejercitación pues está dado al comienzo de cada ejercitación que los discentes realizan. Es importante clarificar también a veces qué aspecto recibe la puntuación. Por ejemplo, si cada oración es contestada correctamente, qué puntaje recibe el contenido y cuál la gramática. Los estudiantes también están familiarizados con las letras que se manejan en el departamento de idiomas y a lo que corresponde cada letra.

Ejemplo:

- I. Completen los espacios en blanco utilizando el banco de palabras. Cada palabra se debe usar solamente una vez (15 puntos).
- II. En las frases que siguen, hay un elemento de gramática usado incorrectamente. Circula la letra que corresponde al elemento equivocado (10 puntos).

En el nivel 7, denominado “Revisando los instrumentos para alcanzar los objetivos”, la idea es mirar nuevamente el examen una vez que ha sido tomado y corregido para ver si existen ítems que pudieran haber resultado en confusiones o simplemente están de más, como explica Turner (1991). Se ha experimentado de vez en cuando en el diseño del test que, una vez terminado el examen, a veces se preguntan ítems en una ejercitación que son explicados en otra ejercitación. Otras veces, el instructor se ha dado cuenta de que la puntuación ha resultado insuficiente en el otorgamiento de puntos para cierta ejercitación. El objetivo en este nivel es poder enmendar cuestiones que han resultado en confusiones. Ninguno de los ejemplos mencionados anteriormente han sucedido en este semestre en

particular. En el último paso, o nivel 8, se ofrecen directivas para que el encargado de diseñar el test cumpla con los requisitos de validez y fiabilidad (Turner, 1991).

En el diseño del examen hay mención del cuidado que se necesita tener en cuenta con respecto a la puntuación objetiva y subjetiva. La distinción es que para la puntuación objetiva la respuesta es una sola y cuando la respuesta puede ser más de una, estaría dándose el otro caso. Lo que sugiere Turner (1991) es que una vez que se haya tomado el test, se lo pase a un colega para que mire lo corregido de forma objetiva para ver si llega a las mismas conclusiones. De esta forma se llegaría a tener fiabilidad entre evaluadores. Una forma de asegurarse la fiabilidad de los evaluadores sería hacer una primera corrección de los tests y luego esperar un par de días para echarles una nueva mirada a los mismos.

5. El portafolios en el grupo experimental y en el grupo de control

Una de las características que tiene esta herramienta es su flexibilidad porque se puede utilizar en diferentes contextos para evaluar de una manera innovadora y dinámica diferentes áreas en las que se intenta indagar. Como no “existe un portafolios particular, sino varios” (Forster y Master, 1996: 1), se abre un abanico de posibilidades a la hora del uso. Por eso, se intentará explicar qué se tuvo en cuenta a la hora de implementarlo en la presente investigación. En la implementación, como herramienta en sí, se pensó en la manera en la que la motivación y la autonomía se habían operativizado en esta tesis y a partir de eso se tomaron en cuenta algunas pautas:

- El estudiante es una persona autónoma y tiene un rol activo en el aprendizaje del español como lengua extranjera.
- Teniendo en cuenta lo anterior, el estudiante es el que decide qué documentar en el portafolios.
- La documentación con respecto a lo anterior no es completamente al azar sino que debe seguir las instrucciones dadas por el instructor de la asignatura para que la información organizada tenga una orientación y no sea una mera colección de datos.
- Como el objetivo también es saber cómo se manifiestan la motivación y la autonomía del aprendiente, se utilizará el portafolios como una herramienta para recoger datos que permitirán obtener información.
- Para esto, se necesita de una herramienta que tenga fiabilidad para que la información obtenida sea imparcial.

- La fiabilidad de la herramienta será obtenida teniendo en cuenta lo siguiente: la presentación del portafolios en los dos grupos necesita ser la misma. En este sentido, se garantizaría la equidad en la evaluación en ambos grupos a la hora de compararlos. En segundo lugar, se hace necesaria una rúbrica o plantilla para la evaluación individual de cada portafolio una vez que estos sean entregados.
- La intención del instructor es adoptar el portafolios en su modalidad de producto (Klenowski, 2012), es decir, el estudiante va a entregar el producto terminado que serviría al docente en la evaluación sumativa, sin dejar de lado el proceso del mismo que será facilitado a través de conversaciones a lo largo del semestre.
- Además se consideró importante tener presentes algunos de los aportes mencionados por Barragán (2005) en cuanto al uso de portafolios y cómo estas orientaciones mencionadas se adecuan a la clase de español como lengua extranjera.
- Tanto el proceso del portafolios como el producto son evaluados.
- Ayuda a motivar a los discentes a reflexionar sobre su propio aprendizaje de la lengua de una manera autónoma ya que los integra en el proceso de evaluación.
- Apunta a reforzar las destrezas colaborativas en los estudiantes.
- Promueve la identificación relevante de la tarea a realizar teniendo en cuenta lo que es pertinente y lo que no.
- Suple a los docentes con la información necesaria para poder hacer cambios en los contenidos y las estrategias del curso cuando sean necesarios.

La presentación del portafolios se realizó el primer día de clases en ambos grupos. Se les explicaron a los discentes las diferentes partes del portafolios a saber:

- 1) El análisis de necesidades: el estudiante explica brevemente su historia con la lengua meta como así también los objetivos a corto y a largo plazo de la clase. En el portafolios europeo esta sección es denominada “Pasaporte” según el MCER (Consejo de Europa, 2011). El nombre ha sido cambiado para contextualizarlo al ambiente universitario de posgrado.
- 2) La segunda sección se denomina “Biografía lingüística” y es coincidente con la versión propuesta por el Consejo de Europa. En esta segunda sección del portafolios los estudiantes reflexionarán y se autoevaluarán por medio de diferentes trabajos. Los estudiantes al finalizar el portafolios, y a modo de cierre, escribirán un ensayo de autoevaluación sobre su progreso al final del semestre.
- 3) En la tercera y última sección se encuentra el “Dossier” donde los estudiantes colocarán a modo de archivo los trabajos que quieran utilizar para mostrar sus habilidades y/o conocimientos lingüísticos.

Se les aclaró a los aprendientes que el portafolios tendría un valor de 25% en la nota final. Luego, el instructor habló brevemente de las destrezas que existen en el aprendizaje de una lengua extranjera: hablar, escuchar, leer y escribir, y de la importancia en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes. También se tomó una de las destrezas y dio un ejemplo de cómo se puede demostrar progreso en una competencia. Posteriormente a la presentación, el profesor preguntó si ya habían trabajado con portafolios. Tanto en el grupo experimental como en el grupo de control, todos los alumnos expresaron haberlo hecho anteriormente. Algunos especificaron que lo habían hecho al principio de sus estudios en la universidad y que hacía tiempo que no hacían uno, y otros que lo habían hecho al final de sus carreras. También hubo mención de que tenían que presentar un portafolios en otra asignatura que era parte de su maestría.

Tres semanas después de haber presentado el portafolios, el instructor decidió abordar el tema de las estrategias de aprendizaje para estudiar el vocabulario. Los alumnos tanto en el grupo de experimental como en el grupo de control hicieron la misma actividad.

Actividad

Completa las preguntas y luego trabaja en pares para discutir las respuestas.

Estrategias para estudiar vocabulario

1. ¿Usas el diccionario?
2. ¿Traduces todo al inglés?
3. ¿Repites en voz alta?
4. ¿Consultas el libro frecuentemente?*
5. ¿Dibujas las palabras para recordarlas?
6. ¿Dibujas diagramas y gráficos?
7. ¿Haces listas de palabras en español e inglés para memorizar las palabras?
8. Cuando escuchas la definición de una palabra, ¿la escribes inmediatamente con ejemplos?
9. ¿Prefieres ensayar lo que vas a decir en español antes de decirlo?
10. ¿Lees artículos en español para ampliar el vocabulario?
11. ¿Tomas notas en clase en español, inglés o ambos?

Pablo Marcelo Oliva Parera

12. ¿Comparas el español con el inglés?
13. ¿Agrupas las palabras nuevas de una cierta manera (por ejemplo, agrupar todos los adjetivos, sustantivos)?
14. ¿Haces oraciones con las nuevas palabras?

(*) La pregunta (4) fue eliminada para el grupo experimental.

Luego de la discusión de las estrategias, el instructor habló brevemente sobre el portafolios y preguntó si los estudiantes tenían preguntas. El profesor invitó a los estudiantes a concurrir a las horas de oficina por si tenían algunas dudas al respecto.

Para concluir con este capítulo, se han descrito las diferencias existentes entre el material utilizado por el grupo experimental y el grupo de control. En el grupo experimental el docente a cargo de la investigación ha elaborado la unidad temática basada en el conocimiento de los derechos humanos aportados por lecturas y experiencia del mundo provenientes del autoestudio y preparación de contenido (Fernández de Haro, Núñez Delgado y Romero López, 2009). Del mismo modo se ha procedido también con la película que el profesor ha visto con anterioridad, lo cual le ha permitido elaborar y presentar los temas. En cuanto al grupo de control, se puede observar cómo se relacionan también el vocabulario y la temática que ha sido aportada por el libro que se ha utilizado en la clase. En los últimos puntos se ha explicado lo que se ha facilitado a los estudiantes en ambos grupos para la organización del portafolios que será evaluado al final del semestre.

CAPÍTULO 7

EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

En este capítulo se consignan los resultados encontrados en esta investigación doctoral de carácter cuasiexperimental que se realizó en un contexto de aula con adopción de la metodología AICLE para la enseñanza del español como lengua extranjera. Los resultados que se describen apuntan a mostrar cómo intervienen tanto la motivación y la autonomía de los aprendientes como el uso de un portafolios en el aprendizaje de la lengua en un contexto de enseñanza de nivel universitario de posgrado.

Como se ha descrito en el capítulo anterior, para la realización del siguiente estudio se identificaron las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué variación se evidencia en relación con la motivación entre una clase de español que sigue el formato tradicional con respecto a la que sigue un formato basado en la integración del lenguaje y el contenido?
- 2) ¿En qué medida hay una variación en la autonomía del estudiante entre una clase que sigue el formato tradicional con respecto a la que sigue un formato basado en la integración del contenido?

- 3) ¿Qué aspectos del uso de un portafolios en una clase de español basada en un enfoque AICLE promueven una mayor autonomía y motivación en los sujetos estudiados?

De estas preguntas se derivaron las siguientes hipótesis.

H1. Los estudiantes que toman el curso de español que sigue el formato de enseñanza de la lengua a través del contenido evidencian mayor motivación que los alumnos que siguen el formato tradicional de enseñanza de la misma lengua.

H2. Los estudiantes que toman el curso de español basado en el contenido evidencian mayor autonomía que los estudiantes que toman la clase de español que sigue el formato tradicional de enseñanza.

H3. El uso de un portafolios promueve una mayor autonomía y motivación del estudiante en una clase de español que sigue el formato de enseñanza de lengua a través del contenido.

Se exponen a continuación los resultados obtenidos en esta investigación estructurándolos en torno a las preguntas de investigación como una mejor guía para el lector.

1. Datos obtenidos en relación con la primera pregunta y la primera hipótesis de investigación: resultados del cuestionario sobre la motivación

La primera pregunta de la investigación planteaba qué variación se evidencia en relación con la motivación entre una clase de español que sigue el formato tradicional con respecto a la que sigue un formato AICLE. Se pasará ahora a explicar cómo se analizaron los datos recolectados para poder explicarla.

Para analizar los resultados de los cuestionarios pasados, se transcribió la información aportada de los cuestionarios y luego se utilizó el programa R versión 2.15.1. para su procesamiento estadístico. Los resultados del cuestionario –basado en Dornyei (2005, 2009)– se encuentran resumidos en la siguiente tabla. Entonces en el grupo experimental hay un número de 13 sujetos y en el grupo de control hay 14 sujetos. Se puede observar que antes del tratamiento prácticamente existe una homogeneidad entre ambos grupos por lo siguiente:

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Los subtemas del cuestionario	Grupo experimental N=13		Grupo control N=14		Mann-Whitney test (w) ¹	Valor p-
	Media	DT	Media	DT		
<i>Generalidades</i>	23	3.56	22.42	1.83	W=101	0.63
<i>La imagen idealizada del yo en la L2</i>	24	4.90	23	3.74	W= 106	0.47
<i>La auto imagen deóntica de la L2</i>	10.61	4.46	9.35	3.38	W=103	0.57
<i>Promoción (instrumental)</i>	29	4.07	28.28	3.97	W=110	0.63
<i>Prevención (instrumental)</i>	17	6.05	20.14	6.51	W=65	0.21
<i>Actitud hacia el aprendizaje de la L2</i>	26.53	2.40	26.64	2.53	W=88.5	0.92
<i>Interés en la lengua española</i>	13.98	2.53	12.71	2.01	W=116.5	0.21
<i>Actitud hacia la comunidad</i>	21.53	2.43	22.78	1.36	W=67.5	0.24

Tabla 29: Puntuaciones medias, desviación típica, distribución de medias y valores p de probabilidad en cada uno de los subtemas analizados en el cuestionario para ambos grupos

Por lo tanto, se puede afirmar que en el subtema *Generalidades*, no hay diferencia estadística significativa entre el grupo experimental y el grupo de control porque el valor de (w=101,p=. 65), es decir, el nivel de confianza de “p”, es mayor a .05.

¹ Es importante notar que el software R, al igual que otros programas que analizan estadísticas, proveen el valor W que corresponde a los valores que son ingresados en el cálculo primero. Por lo tanto, los valores que corresponden a W presentados aquí reflejan los valores del grupo experimental. Por convención, se solía interpretar e informar el valor más bajo de W en ambos grupos. Sin embargo, la interpretación del nivel exacto de probabilidad evita esta necesidad.

Pablo Marcelo Oliva Parera

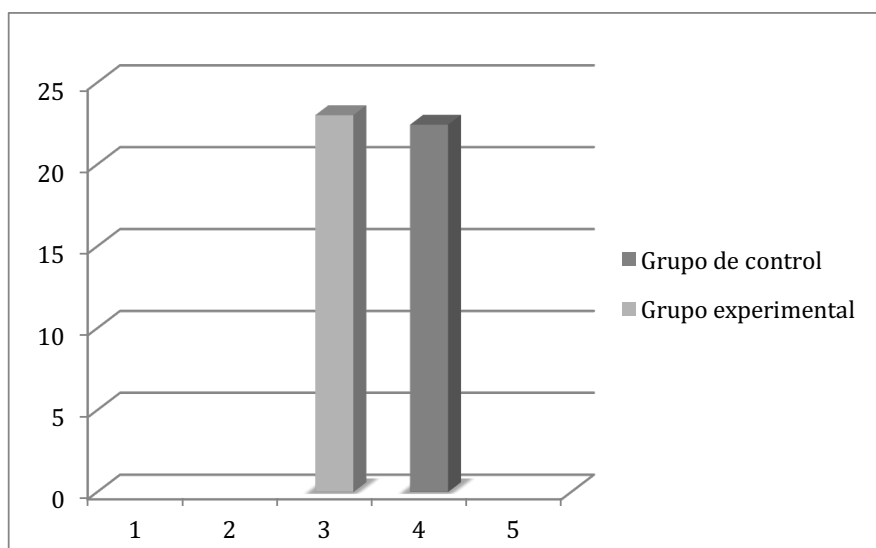


Gráfico 1: Resultados del subtema "Generalidades" en ambos grupos.

Ahora, en cuanto a la imagen idealizada del yo en la L2 (*Ideal L2 self*), no hay diferencia estadística significativa porque el valor de $w=160$ ($p= .47$), es decir, el nivel de confianza que se encuentra en "p", es mayor a .05. Se puede observar esta uniformidad también en el siguiente gráfico.

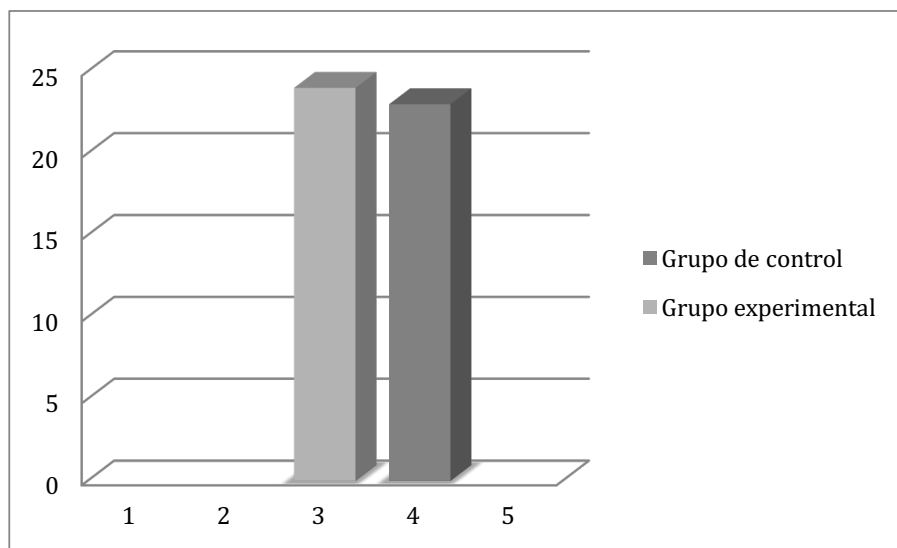


Gráfico 2: Resultados para el subtema "La imagen idealizada del yo" en ambos grupos.

Con respecto a la auto-imagen deóntica de la L2 o (*Ought-to L2 self*), el valor de “p” es .57, lo que significa que el nivel de confianza es también mayor a .05 y que no hay aquí tampoco una diferencia estadísticamente significativa.

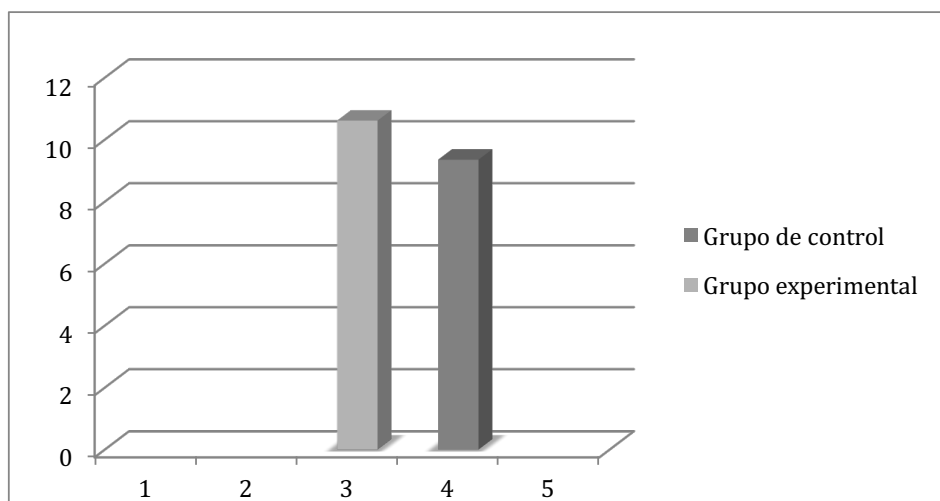


Gráfico 3: Resultados para “La autoimagen deóntica de la L2” en ambos grupos.

En el subtema “Promoción” tampoco hay diferencia significativa entre ambos grupos puesto que el valor de $w=110$ (“p”= .63, el nivel de confianza es mayor a .05).

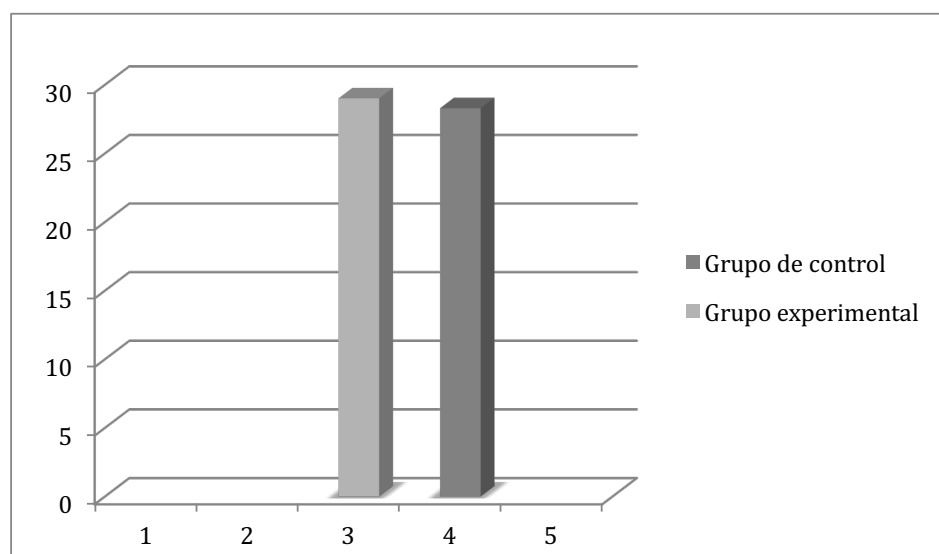


Gráfico 4 : Resultados del subtema “Promoción” en ambos grupos.

En el ítem “Prevención” no hay diferencia significativa entre ambos grupos porque el nivel de confianza de “p” es mayor a .05 (valor de $w=65$, “p”= .21).

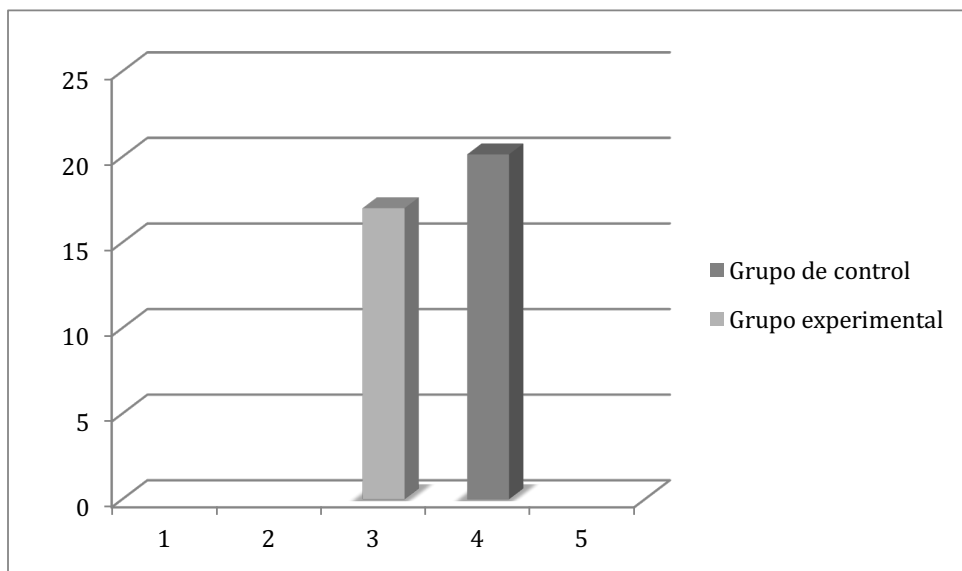


Gráfico 5: Resultados del subtema “Prevención” en ambos grupos.

Considerando ahora la “Actitud hacia el aprendizaje de la L2” se puede evidenciar que por los valores ($w=88.5$, “p”= 0.92), el nivel de confianza de “p” supera a 0.05.

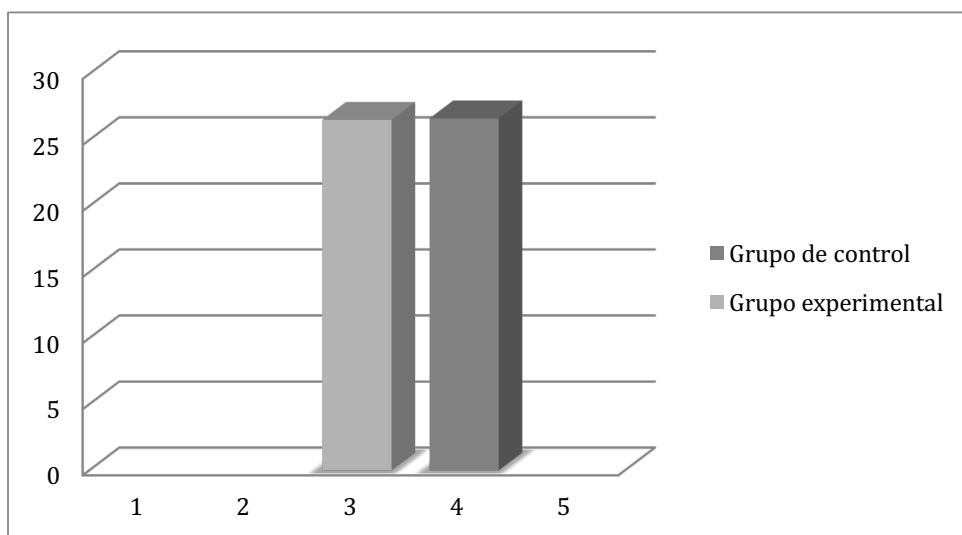


Gráfico 6: Resultados para “Actitud hacia el aprendizaje de la L2” en ambos grupos.

En cuanto al subtema “Interés en la lengua española”, se puede observar que en este caso tampoco hay una diferencia estadística significativa por los valores encontrados: $w=116.5$, “ p ”= .21, donde el nivel de confianza de “ p ” supera el 0.05.

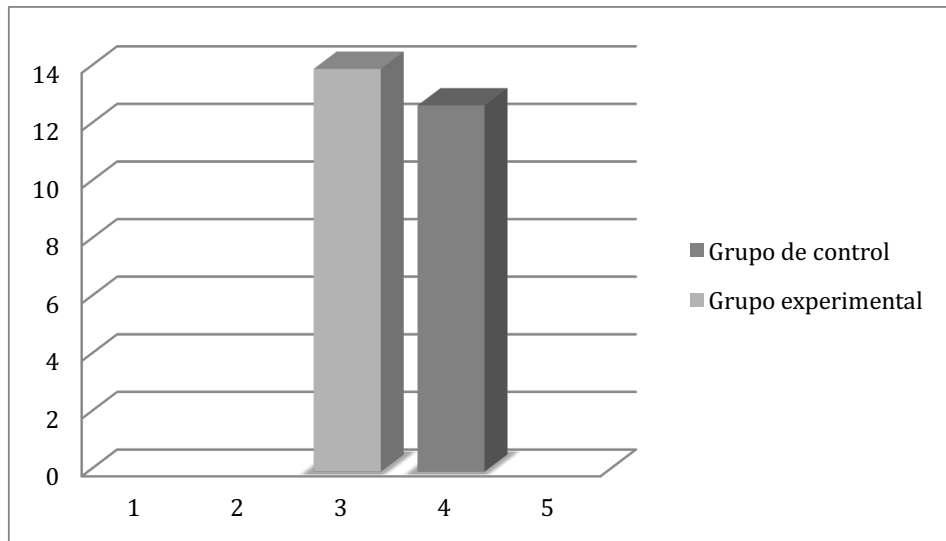


Gráfico 7 : Resultados del subtema “Interés en la lengua española” en ambos grupos.

En cuanto al subgrupo “actitud hacia la comunidad” se observa que tampoco existe una diferencia estadística significativa porque los valores encontrados ($w=67.5$, “ p ”= 0.24) muestran que el nivel de confianza en “ p ” supera a 0.05.

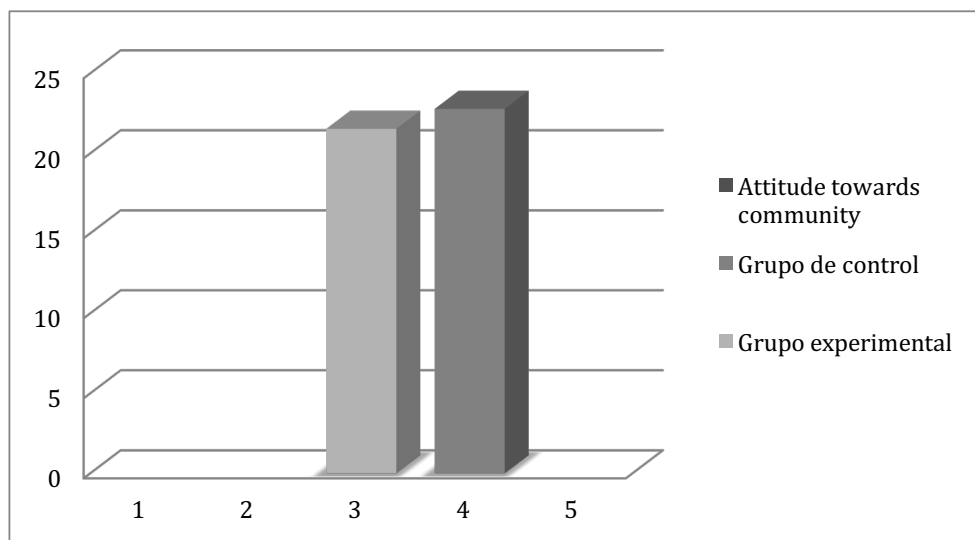


Gráfico 8 : Resultados para el subtema del cuestionario “Actitud hacia la comunidad” en ambos grupos.

A modo de síntesis, la comparación de puntuaciones medias en cada uno de los ítems entre ambos grupos queda reflejada en el siguiente gráfico:

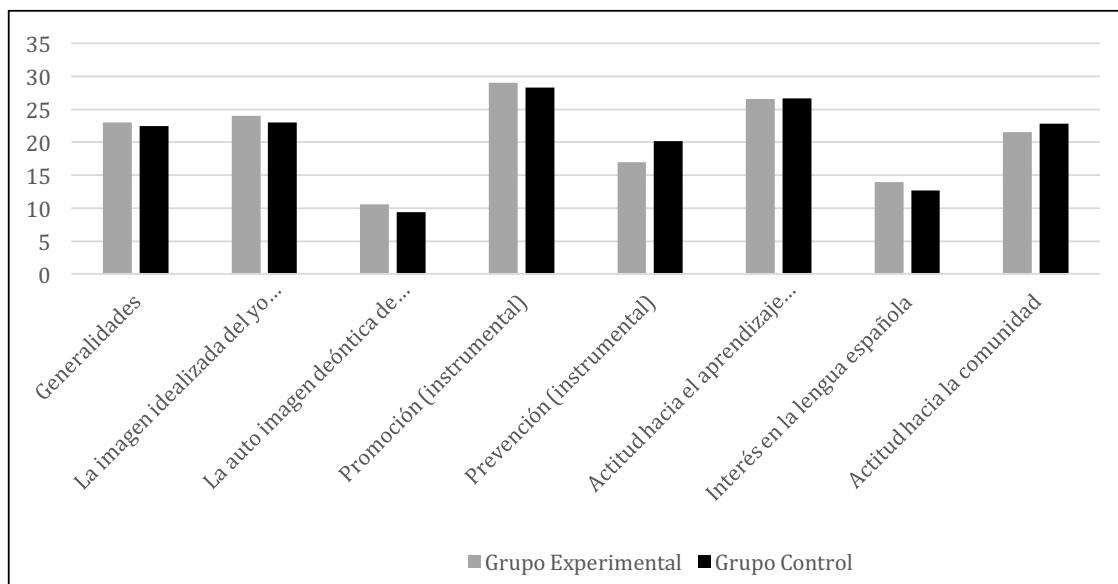


Gráfico 9: Comparación de puntuaciones medias entre los grupos experimental y de control en las distintas categorías de ítems del cuestionario sobre motivación.

Por todo lo dicho anteriormente, se ha evidenciado que, antes de la puesta en práctica del programa AICLE en el grupo experimental, existe un grado de homogeneidad considerable entre este y el grupo de control. En la situación de partida de la investigación no se nota una variación estadísticamente significativa, lo cual pudiera interpretarse teniendo en cuenta que los sujetos de ambos grupos son estudiantes que están motivados en diferentes aspectos pues cursan posgrados elegidos por ellos. Como se ha evidenciado en otros estudios relacionados con la motivación, habrá más datos que puedan ser aportados a partir de las valoraciones cualitativas que contribuyen a dar mejor cuenta de los resultados de la experiencia.

Así pues, a continuación se presenta lo relativo al análisis cualitativo de las entrevistas realizadas al final del curso, que sin duda arrojará más luz sobre la variable de la motivación. La transliteración de las entrevistas semiestructuradas ha permitido la distribución de las opiniones de los estudiantes en las categorías ya establecidas para la operativización de la motivación en este estudio. Para llegar a este punto es importante añadir que se leyeron las entrevistas de forma individual y se fueron clasificando las

respuestas en diferentes categorías y subcategoría. Cabe mencionar que en el grupo experimental se observaron 93 oraciones y en el grupo de control 122 oraciones. A continuación se pueden observar la forma en que fueron distribuidas en el siguiente gráfico:

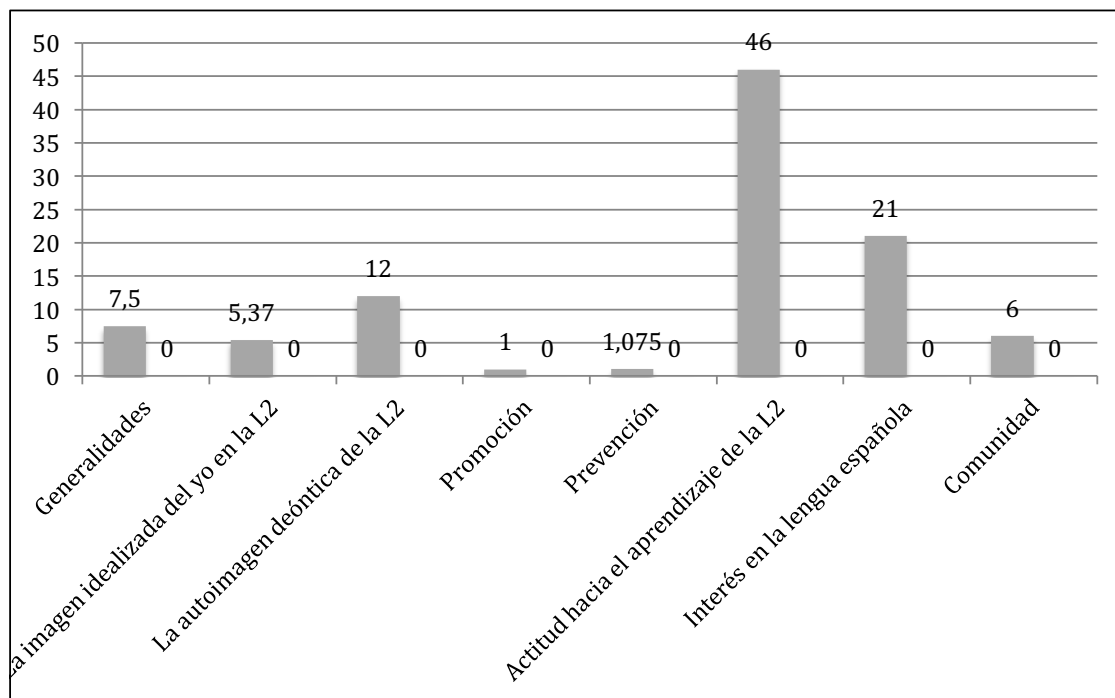


Gráfico 10: Categorización de las respuestas relativas a la motivación según los subtemas del cuestionario expresadas por los sujetos del grupo experimental.

En este gráfico se puede notar que un 46% de las respuestas pudieron categorizarse en el subtema “Actitud hacia el aprendizaje de la L2”. De la misma manera, el 21% en el subtema “Interés en la lengua española”. Un 12% de las mismas pudieron ser agrupadas bajo el subtema “La autoimagen deóntica de la L2”. Un 6% pertenecen al subtema “Comunidad”. Un 7% y 6% pudieron categorizarse, respectivamente, bajo “Generalidades” e “Imagen idealizada del yo en la L2”. En un 1% se agrupan las relacionadas con los subtemas “Promoción” y “Prevención”.

A continuación también se pasará a comentar lo encontrado en el grupo de control. Esto se resume en la siguiente gráfica.

Pablo Marcelo Oliva Parera

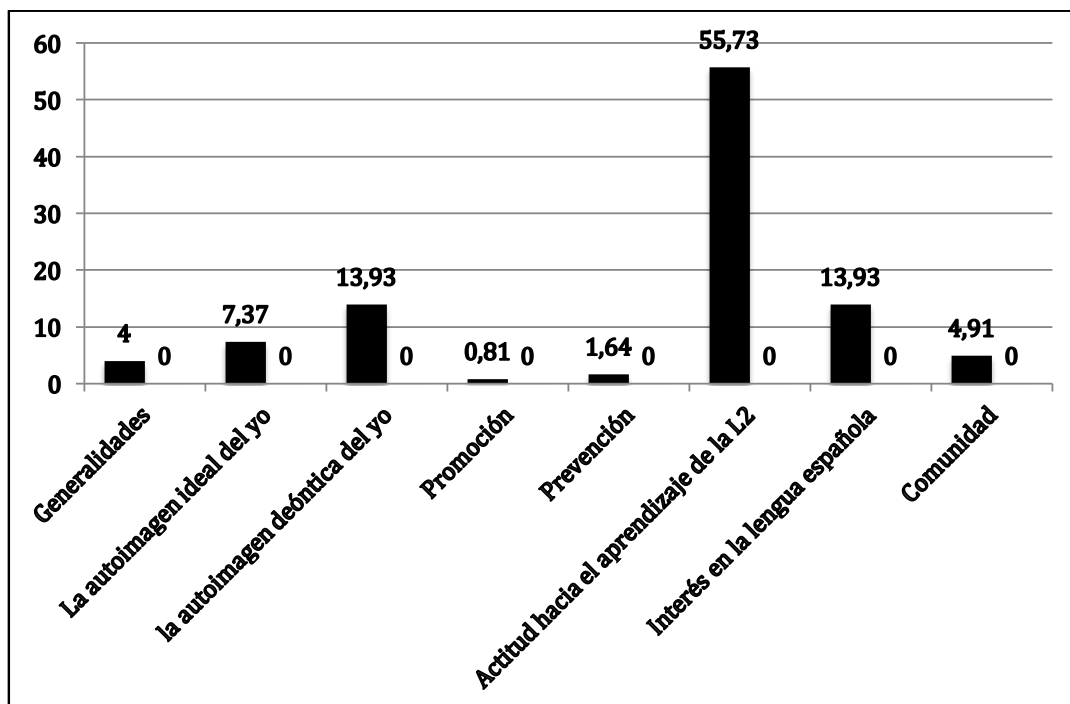


Gráfico 11: Categorización de las respuestas relativas a la motivación según los subtemas del cuestionario expresadas por los sujetos del grupo de control.

En cuanto al grupo de control, un 54% de las respuestas pudieron ser agrupadas en el subtema “Actitud hacia el aprendizaje de la L2” (54%). Un 14% fue reunido en los subtemas “La autoimagen deóntica del yo” e “Interés en la lengua española” respectivamente. Un 7% , en el subtema “La autoimagen del yo ideal”. Hubo un 5% en el subtema “Generalidades” y, como en el caso del otro grupo, un 1% en las categorías “Prevención” (1%) y “Promoción” respectivamente.

Para profundizar en el análisis de estos resultados, en un primer paso se va a proceder a comparar las distribuciones de las respuestas en ambos grupos estudiados para anotar cómo se detecta que la mayoría de las oraciones distribuidas están bajo la categoría “Actitud hacia el aprendizaje de la lengua”. Por esa razón, se comentan –a modo de ejemplo– algunas respuestas de los sujetos.

Si se comparan las repuestas de los dos grupos estudiados, en el grupo experimental (46%) los sujetos interés y motivación hacia los tópicos (contenidos) estudiados en clase como así también hacia las reglas gramaticales y la atmósfera del aula. Sirvan, a modo de ejemplo, repuestas como las siguientes:

Pablo Marcelo Oliva Parera

“Pienso que estuvieron muy bien. Los temas investigados fueron muy interesantes. Me gustó la variedad de la temática en las últimas presentaciones. Como estudiante de MBA², combiné mi interés en la comida y mi campo de estudio... Realmente no me sentí muy a gusto el tener que expresarme en público. Me pongo muy nerviosa.. pero pienso que trabajar en pares y en grupos me ayudó a salir de mi zona de confort con respecto a mis compañeros... Las discusiones fueron muy buenas. Aprendí mucho de mis compañeros y sus intereses. Pienso que los temas que cubrimos fueron muy interesantes y las discusiones que tuvimos por ejemplo, después de ver “la historia de Basilio”.. la mayoría de los pueblos marginados en América Latina.. Realmente me gustaron las discusiones...”

“Disfruté la mayoría de las presentaciones. Pienso que todos los temas estaban relacionados con Latinoamérica y yo no estaba muy familiarizada con ellos. Algunas (presentaciones) eran difíciles de entender porque había demasiadas palabras... me gustaron..”

“Pienso que había mucho vocabulario que no sabía. Aprendí muchas palabras nuevas definitivamente. entendiendo por fin , el “por y para” , el “ser y estar”, tú sabes. Necesité repasar aquellas cosas básicas gramaticales. Pienso que todo estuvo bien para mi nivel. ¡Quiero avanzar más!... Pienso que cuando nos diste esas presentaciones para preparar nos diste mucha flexibilidad, los temas importantes los cubrimos en clase y elegimos lo que nos interesó presentar para los demás”

Las respuestas citadas arriba son las más representativas en el grupo experimental.

En cambio, en el grupo de control (54%) se advierten oraciones relacionadas con la frustración ante algunos de los temas tocados, la pesadez del libro y la lentitud del ritmo de la clase. He aquí algunas citas de lo expresado por estos sujetos:

“La clase pareció ser un repaso de la clase del verano en el sentido que no la encontré desafiante por lo menos para mí. ¿ Entiendes lo que te digo? Es así como me siento...(Las discusiones) estuvieron bien. Ojalá hubiésemos tenido más de éstas. Más temas para discutir. Pienso que fue útil tener trabajo de pares y en grupo en este tipo de clases y después contestar las preguntas del libro. Ojalá hubiera habido otras actividades para hacer porque el libro se tornó un poco árido”.

“(Las presentaciones) son interesantes. Podrían haber sido mejores.. Algunas veces me desconectaba... y a veces pienso que la gente no puso mucho tiempo en ellas... pienso que en el futuro algunos de los temas... Me interesan realmente saber sobre la cultura del país porque personalmente no sé mucho de eso y claramente como la lengua está asociada a la cultura ...como

² Es la maestría en negocios (*Master in Business administration*).

Pablo Marcelo Oliva Parera

por ejemplo temas más corrientes, de interés general.. la situación de los países porque se relaciona más con las clases que tomamos acá. (Las discusiones) fueron buenas... podríamos haber hecho más discusiones sobre la cultura, las diferencias culturales .. Me gustó lo que nos mostraste sobre los diferentes métodos de cura y los curanderos en Latinoamérica. Cosas así harían la clase más interactiva.. planear hacer cosas en la comunidad un día, etcétera”.

“Estoy empezando a entender conceptos que antes eran engorrosos y me confundían y me di cuenta que no está mal cometer errores, me siento motivada a practicar y trabajar en esas áreas que me cuestan”.

Comparando las respuestas dadas en ambos grupos, advertimos que la mayoría de los aprendientes se expresaron de una manera positiva hacia los temas de gramática vistos y en relación con la atmósfera de la clase.

Como nuestro objetivo es observar la motivación y sus repercusiones en el aprendizaje, se considera relevante destacar que una de las preguntas de la entrevista indujo a los sujetos a expresarse libremente sobre la clase y que es en ella donde se obtuvieron las respuestas más variadas. Por esa razón se ha optado por focalizar el análisis de las respuestas a la pregunta “¿Estás ahora más motivado/a a aprender español en comparación con el principio del semestre? Explica”. El resultado del análisis, de acuerdo con lo señalado, muestra que los aprendientes del grupo experimental, en casi todos los casos, respondieron afirmativamente: se encuentran más motivados al final que al principio de las clases. Algunas respuestas, a modo de ejemplo, se pueden leer aquí:

“Absolutamente, me siento más motivado para aprender más y por haber podido elegir el tema de la clase que me interesa para presentar. Me divertí en esta clase.”

“Definitivamente, puedo expresar lo que quiero ahora... a veces pienso que no digo lo que realmente quiero expresar pero me comunico. Me gustaría continuar con el estudio”

Esta es la tónica dominante, a excepción de tres estudiantes quienes respondieron: “No, siempre me sentí motivada en el aprendizaje”; “Me siento igual de motivado que antes”; “No me siento más motivado que antes”.

Por otro lado, en el grupo de control algunos estudiantes responden que “sí” están más motivados, pero no contestan la pregunta directamente, sino que utilizan atenuantes o

mitigadores en las explicaciones. Además, en el contenido de las mismas expresan opiniones o ideas relacionadas con otra clase de español anterior a la actual como así también recurren a un deseo de índole personal como por ejemplo:

“Creo que sí (estoy motivada)... Muchas de las cosas eran cosas que ya había estudiado. No vimos muchos los capítulos finales (del libro)... Me interesaría saber qué más se ofrecerá en el futuro”.

“Sí, creo que sí (estoy motivada) porque como en este semestre no aprendí lo suficiente quiero llegar a un punto donde me sienta cómoda expresándome”.

“Sí, definitivamente, porque la escuela tiene un prestigio internacional, hay muchas oportunidades de trabajar en el exterior y siempre es bueno aprender español”.

“Sí, (estoy motivada) creo que para el final del verano habíamos aprendido tanto que hacia el final era un poco confuso todo. como empezamos de una manera lenta, me di cuenta de que había absorbido bastante... Eso quiere decir que aprendí. Es difícil tener clases lunes y miércoles y no escuchar español durante martes y jueves. Eso hace que sea más difícil de retomar”.

Por ofrecer con más claridad los resultados, la codificación de las respuestas a esta pregunta concreta pudo condensarse en la siguiente tabla.

Grupo experimental	Grupo de control
<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes que respondieron que definitivamente “sí” estuvieron más motivados a partir del contenido de la clase: (8 estudiantes, 6 mujeres y 2 varones). • Estudiantes que respondieron que estaban motivados desde antes y continúan motivados por la clase (5 estudiantes, 3 mujeres y 2 varones). 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes que respondieron que “sí” estuvieron motivados pero utilizaron atenuantes y/o mitigadores en las respuestas, justificaciones a partir de lo negativo como así también una ausencia a la referencia del contenido de la clase) (10 estudiantes, 8 mujeres y 2 varones). • “No” motivados por la clase (4 estudiantes, las 4 mujeres).

Tabla 29: Expresión de diferentes identidades de entre las que conforman el subtema “Actitud hacia el aprendizaje de la L2”.

En el grupo experimental, el 62% de los estudiantes respondieron que, a partir de los diferentes contenidos trabajados en la clase, ellos se encuentran más motivados que al principio de proceso. Si bien se observa que un 38% de los participantes en este grupo no hizo una alusión directa al contenido mismo de la clase, manifestaron estar motivados en todo momento. En el grupo de control advertimos que un 71% de los aprendientes expresó que estaba motivado, pero no hicieron mención directa al contenido de la clase sino que utilizaron ejemplos de clases o experiencias anteriores para explicar lo que desearían estudiar en el futuro. Un 29% de los sujetos del grupo de control mostraron su descontento de forma directa por los contenidos vistos.

A partir de las apuntes (triangulación) tomados de diferentes instancias de la clase, de la evaluación oficial del profesor a cargo de ambos grupos como así también de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede constatar la sólida relación entre la metodología AICLE y la motivación. En otras palabras, se refuerza lo dicho anteriormente con respecto a la relación que existe entre “La actitud hacia el aprendizaje de la L2” y la motivación por el contenido. En cuanto a esto último, el contenido ha demostrado ser relevante para los aprendientes en el grupo de control porque tiene consonancia con los conceptos estudiados en su maestría en inglés. En cambio, para el grupo de control, los estudiantes expresan lo que les hubiese gustado estudiar y ponen de ejemplo las clases del verano que varios de ellos tomaron.

Por lo expresado anteriormente, la hipótesis H1 –“Los estudiantes que toman el curso de español que sigue el formato de enseñanza de la lengua a través del contenido evidencian mayor motivación que los alumnos que siguen el formato tradicional de enseñanza de la misma lengua”–, se puede considerar cumplida (y, por consiguiente, rechazada la hipótesis nula) porque, si bien no se han encontrado al principio del estudio diferencias estadísticamente significativas entre un grupo y el otro, los estudiantes del grupo experimental evidencian una mayor motivación en la clase AICLE en comparación con la clase donde no se adopta dicha metodología. A partir de la intervención con el enfoque AICLE, hacia el final del semestre, la codificación de las entrevistas muestra que los estudiantes del grupo experimental están más motivados que en el grupo de control. Sin embargo, es importante aclarar que los estudiantes en sus comentarios han expresado que les gustaría seguir con el estudio.

Para concluir este punto, cabe señalar, en relación con la consideración de la variable de género, que, en este estudio, en el grupo experimental tanto los chicos como las chicas se encuentran motivados sin que la variable muestre datos distintos en unos y otro caso. Por su parte, en el grupo de control la mayoría de las chicas y todos los chicos

expresaron estar motivados, con la excepción de un grupo de más de una cuarta parte (29%) de chicas que expresaron lo contrario, sentirse poco motivadas hacia el aprendizaje en la clase de español como lengua extranjera y por las causas antes recogidos.

2. Datos obtenidos en relación con la segunda pregunta y la segunda hipótesis de investigación: resultados relativos a la autonomía de los sujetos

La segunda pregunta de investigación planteaba si existía una variación en la autonomía del aprendiz entre una clase que sigue el formato AICLE y otra que sigue el formato tradicional. Como se ha explicado anteriormente, para la recolección de esta información los sujetos de ambos grupos contestaron preguntas basadas en la investigación de Sinclair (1999) que fueron descritas en el capítulo 5. Se tomaron en cuenta para el análisis de la autonomía la primera presentación oral que hicieron los estudiantes frente a sus compañeros y la última presentación oral ante la misma audiencia. Las respuestas a las preguntas escritas permitieron estructurar las respuestas en las categorías presentadas. He aquí las descripciones de las mismas³.

La evolución de los sujetos de los grupos experimental y control se expone a continuación a través de los gráficos correspondientes.

2.1. Evolución de la autonomía en los sujetos del grupo experimental

El sujeto 1, Adriana, muestra en su primera presentación respuestas que han permitido incluirla en el nivel 2 –“Tomar el control”– porque en la mayoría de lo expresado se manifiesta cierta introspección, buen uso del metalenguaje como así también evidencia anecdótica. En su última presentación, la mayoría de las respuestas pudieron categorizarse bajo el nivel 3 –“Con mucho control”– por las estrategias alternativas ofrecidas. En esta presentación sobre “Los misquitos” se infiere mucho interés por parte del sujeto, así como la constatación de que, al no contar con mucha información sobre el tema, esto llevó a la estudiante a emplear diferentes estrategias en su búsqueda de datos.

³ Las tablas de análisis y categorización de las afirmaciones de los sujetos realizadas por los dos evaluadores durante las exposiciones están disponibles en el anexo III, al igual que las tablas de síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones inicial y final de cada sujeto.

Pablo Marcelo Oliva Parera

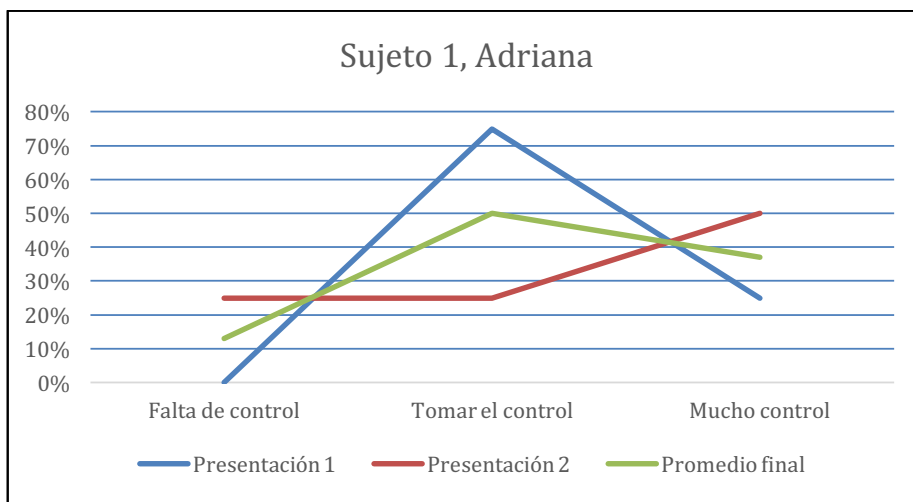


Gráfico 12: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 1, Adriana.⁴

El sujeto 2, Gepeto, en su primera presentación mostró una mayoría de respuestas de carácter anecdótico, por lo que se incluyó en el nivel 2. En la última recurrió a diferentes descripciones de estrategias alternativas al hablar sobre el mercado “*Whole foods*”. Una explicación para esto es que el sujeto estaba muy interesado en el tema y pudo conectar lo personal y lo profesional.

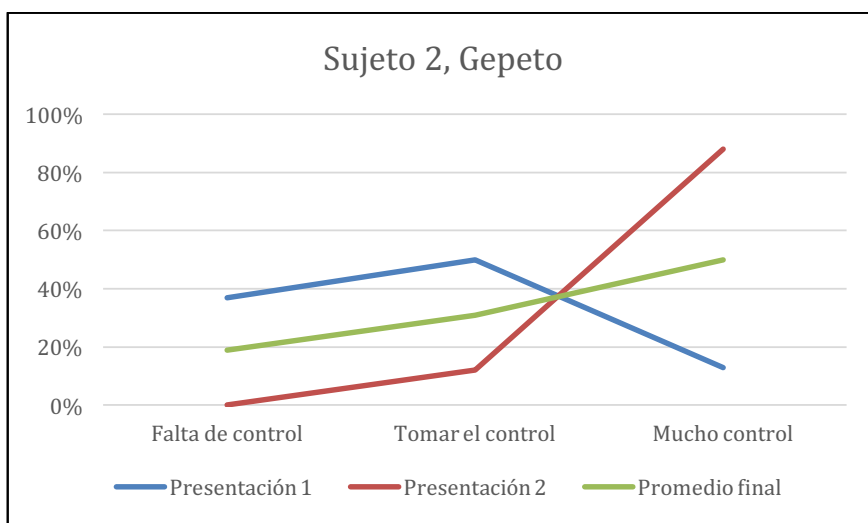


Gráfico 13: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 2, Gepeto.

⁴ El evaluador 2 difirió con el evaluador 1 en la valoración de la segunda presentación, y más específicamente, en la primera pregunta. Se adoptó el criterio del evaluador 1 porque lo identifica como parte de una estrategia si se lo relaciona con la siguiente oración.

El sujeto 3, Beto, en su primera presentación aporta evidencia anecdótica sobre los “Los zutujiles” y también describe estrategias alternativas por medio de la relación con otros temas vistos en clase, como por ejemplo, la enumeración de elementos de la vida aborigen que abordan aspectos como las creencias religiosas y la vida diaria. En su última presentación, el sujeto aporta elementos tanto en el nivel “Tomar el control” como también en “Mucho control”. El discente diserta sobre “La nuez maya” y este parece ser un tema apasionante para él, porque se observan diferentes informaciones aportadas por el conocimiento del mundo (clases de máster) y también ofrece estrategias alternativas.

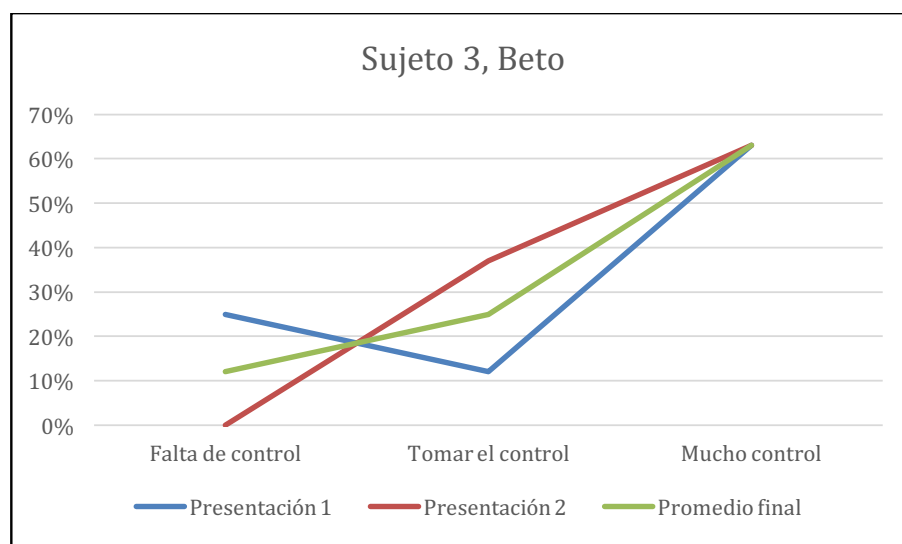


Gráfico 14: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 3, Beto.

En el caso del sujeto 4, Pedro, se aprecian en su primera exposición oral descripciones de carácter anecdótico al presentar su trabajo con los aborígenes en la comunidad de la lengua meta. Debido a esto, la mayoría de lo respondido se ha ubicado en el nivel “Tomar el control”. Sin embargo, en su última presentación se nota cómo su metalenguaje está en proceso de transición al ofrecer estrategias alternativas en la explicación de un tema desconocido para toda la clase y para el instructor denominado “La agricultura de roza, tumba y quema”. El gráfico que figura a continuación muestra la evolución entre ambos momentos y el promedio de puntuaciones.

Pablo Marcelo Oliva Parera

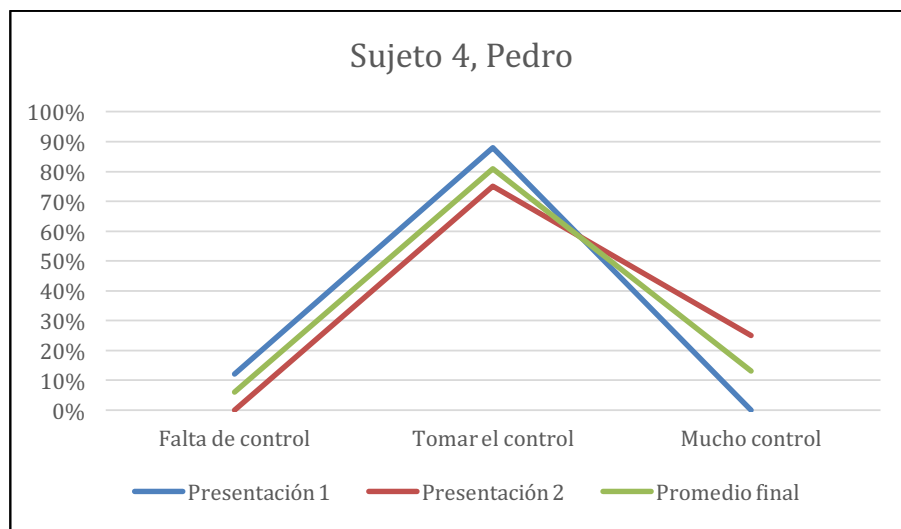


Gráfico 15: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 4, Pedro.

El sujeto 5, Alicia, en su primera presentación muestra una mayor concentración de sus respuestas en el nivel “Falta de control” por el uso de declaraciones generales poco argumentadas. Sin embargo, en su última presentación sus respuestas estuvieron mejor justificadas ya que la estudiante recurrió a la introspección (expresión de sentimientos y pensamientos) como así también a estrategias alternativas. Esto puede estar relacionado con el hecho de que se trataba de un tema fascinante para ella.

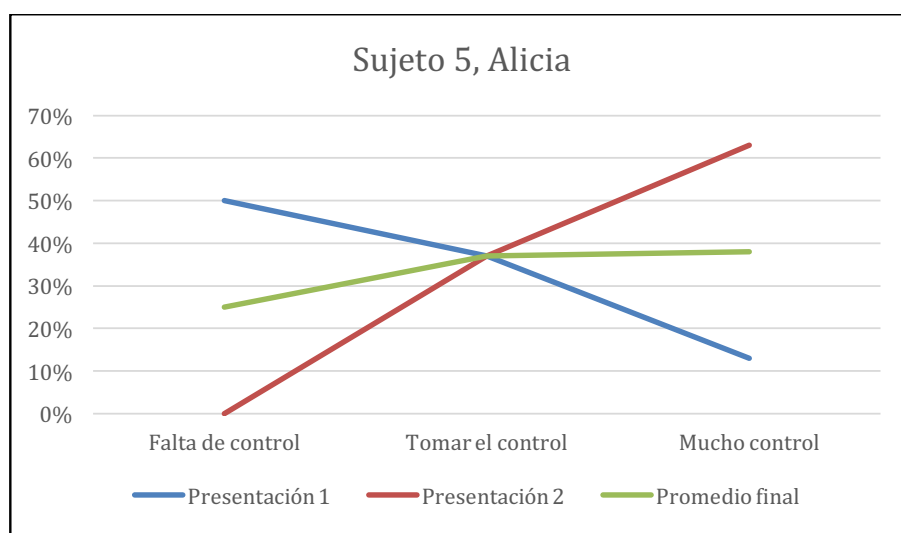


Gráfico 16: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 5, Alicia.

Carina, el sujeto n.º 6, evidencia, en su primera presentación, respuestas en transición que han permitido la categorización en los niveles “Tomar el control” y “Mucho control”. La discente recurre a lo anecdótico al explicar la selección del tema y luego se explaya aportando estrategias alternativas al describir cómo investigó su correspondiente tema, como, por ejemplo, cuando afirma: “Pienso que podría haber hecho un trabajo mejor si hubiese practicado algunas palabras en voz alta. Puedo pronunciarlas sin dificultades solas pero cuando me oigo al hablar me escucho que no las digo correctamente. Me detengo y las vuelvo a decir” (Carina, primera presentación). En su última presentación, se destaca la presencia de un mismo patrón de respuestas a la primera con aparición de evidencia anecdótica, metalenguaje y estrategias alternativas.

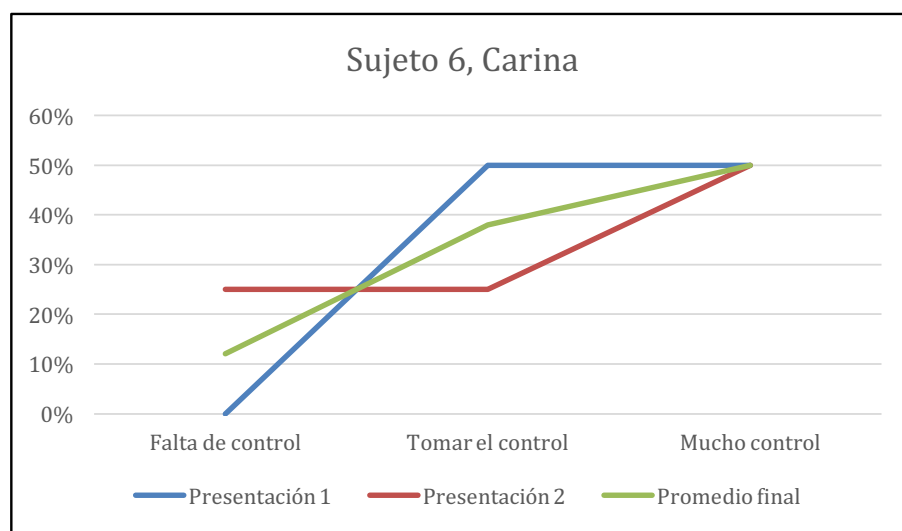


Gráfico 17: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 6, Carina.⁵

El sujeto 7, Cleopatra, muestra tanto en la primera como en la última presentación evidencia de carácter anecdótico y de introspección que permitieron la categorización en el nivel “Tomar el control”. Se nota que la discente aportó estrategias alternativas en ambos casos y estas estuvieron relacionadas con su propia actuación en ambas presentaciones. Se notaba que había hecho investigación sobre los temas que eligió y eso supuso una mejora.

⁵ El primer evaluador difirió con el evaluador 2 en la segunda presentación, y más específicamente en la primera pregunta. Se adoptó la versión del primer evaluador por el metalenguaje, pensamiento crítico y explicación de la opción elegida a través la reflexión hecha del alumno.

Pablo Marcelo Oliva Parera

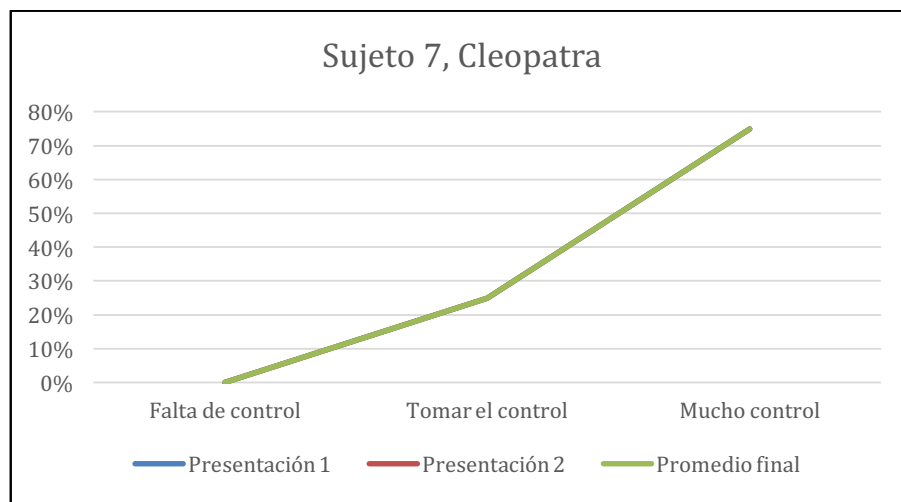


Gráfico 18: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 7, Cleopatra.

Clotilde (sujeto 8) en su primera presentación hizo una justificación superficial sobre elementos que consideraba ausentes en su intervención. Se notan evidencia de tipo anecdótico y estrategias alternativas. En su última presentación, recurre a ejemplos relacionados con la introspección (“Pienso que no tuve problemas excepto que tengo una tendencia a pensar mucho cuando presento y eso hace que mi presentación sea muy lenta. Tengo que simplemente decir las palabras sin pensar tanto”) y a estrategias alternativas.

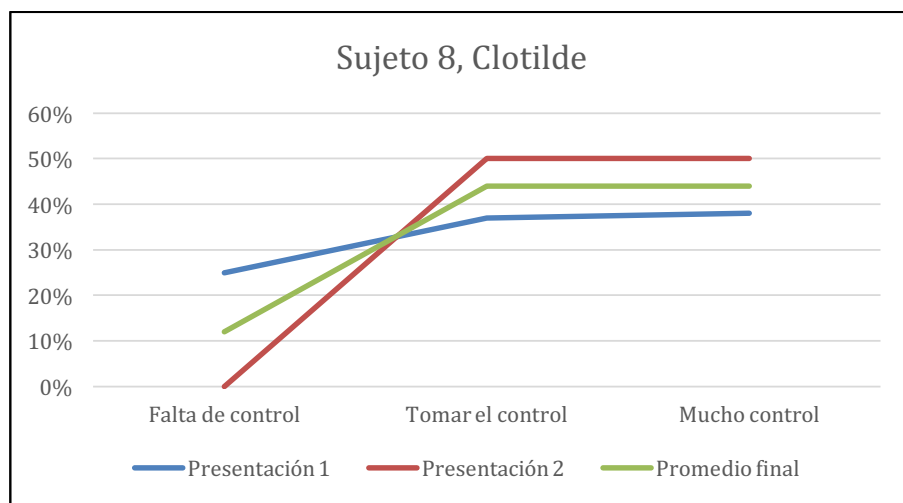


Gráfico 19: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 8, Clotilde.⁶

⁶ El evaluador 1 difiere con el evaluador 2 en la primera y cuarta preguntas de la primera presentación. Se adoptó la versión del evaluador 1 porque destaca la reflexión, el metalenguaje del discente para decidir el

Pablo Marcelo Oliva Parera

El sujeto 9, Mirta, en su primera presentación sobre los aborígenes recurre a declaraciones generales con poca defensa argumental, como por ejemplo: “Busqué la información en Internet”, etc. Se notan además ejemplos de introspección y de carácter anecdótico. En su última presentación, recurre también a la introspección, los argumentos presentados están justificados y además ofrece estrategias alternativas. La posible explicación para este desarrollo hacia el nivel “Tomar el control”, puede ser el hecho de que el tema del petróleo que desarrolló es un tema que le apasiona y tuvo la posibilidad de expresarse en algo que para ella valió la pena.

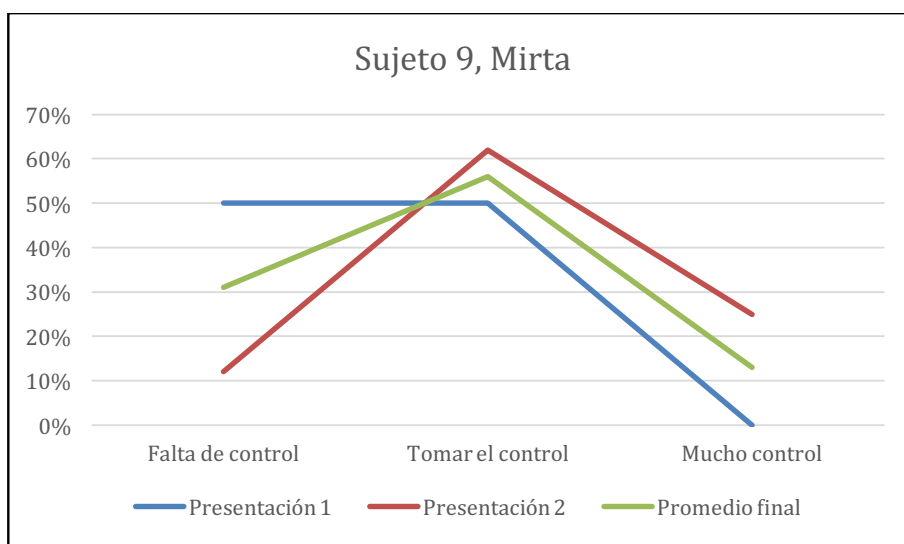


Gráfico20: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 9, Mirta.

El sujeto décimo, Víctor, evidencia justificaciones superficiales y que además carecen de introspección y reflexión. Es por esa razón por la que en su primera presentación se han identificado un mayor número de respuestas propias del nivel “Falta de control”, como por ejemplo: “No tuve problemas”, “Bien”, “N/A (no se aplica)”. En su última presentación, se observa que el metalenguaje se manifiesta en la introspección y lo anecdótico, lo que supone una evolución.

tema y no simplemente una respuesta de carácter anecdótico. En la cuarta respuesta, el evaluador 1 identifica la respuesta considerando que la alumna recurrió a varios sitios de búsqueda mientras que el evaluador 2 estima que tiene un carácter anecdótico.

Pablo Marcelo Oliva Parera

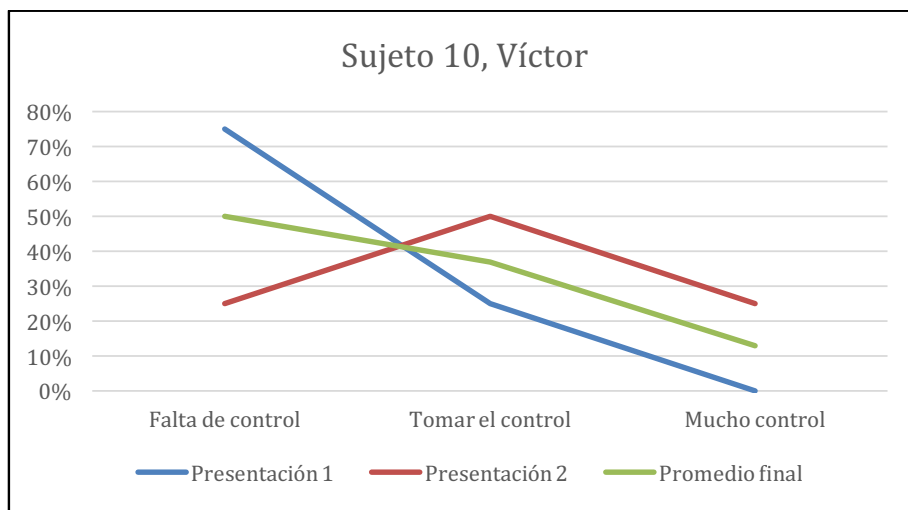


Gráfico 21: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 10, Víctor.

El sujeto 11, Tulio, recurre a justificaciones superficiales en su primera presentación. Algunas de sus respuestas se orientan hacia la introspección y es por eso por lo que fueron categorizadas en el nivel 2 “Tomar el control”. Una explicación para esto puede ser que el tema seleccionado no ha sido lo suficientemente atractivo para él. Sin embargo, en la última presentación el sujeto hace uso de la introspección, incluye reflexión sobre su aprendizaje y ofrece estrategias alternativas, quizás porque el tema elegido tiene mayor grado de afinidad con sus necesidades profesionales.

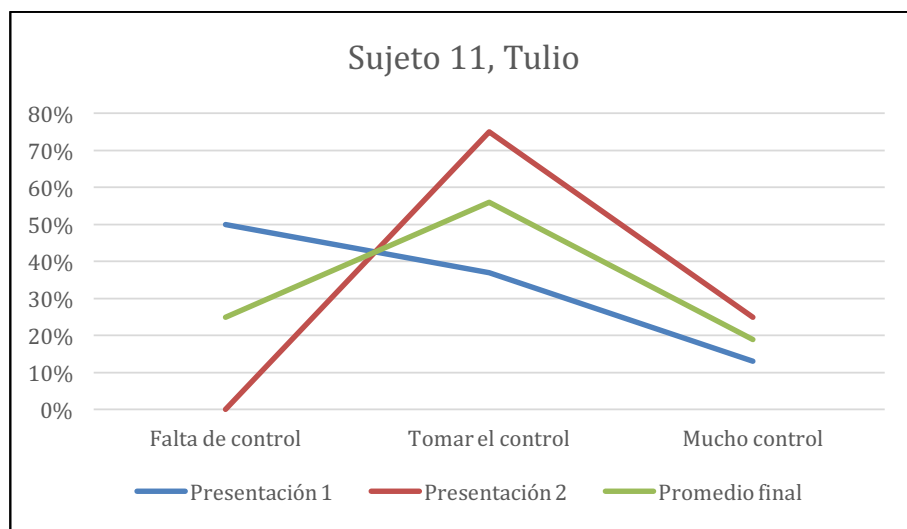


Gráfico 22: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 11, Tulio.

El sujeto 12, Nani, en sus dos presentaciones ha recurrido a la introspección, a la expresión de pensamientos y sentimientos y a estrategias alternativas. La explicación es que la aprendiz estuvo muy motivada con los temas seleccionados para sus presentaciones.

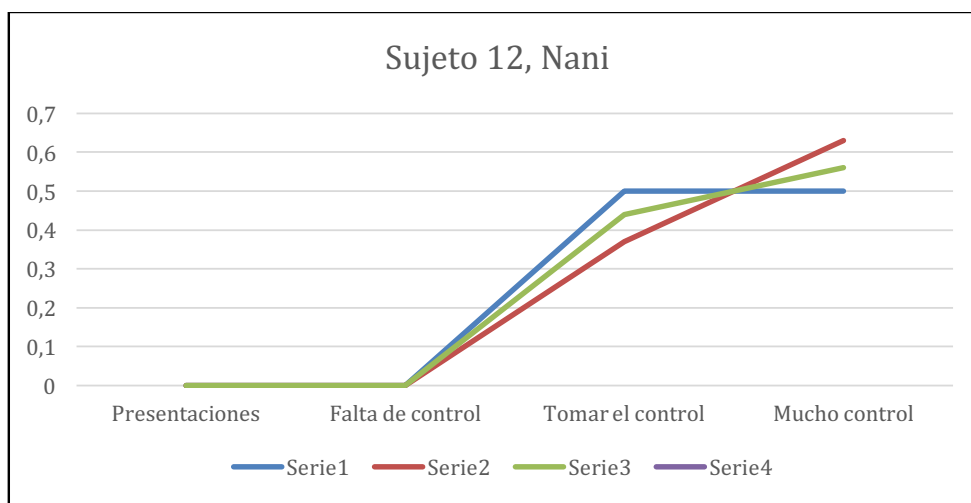


Gráfico 23: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 12, Nani

El sujeto 13, Noemí, muestra el mismo patrón en ambas presentaciones: presencia de evidencia anecdótica y justificaciones elocuentes, así como estrategias alternativas.

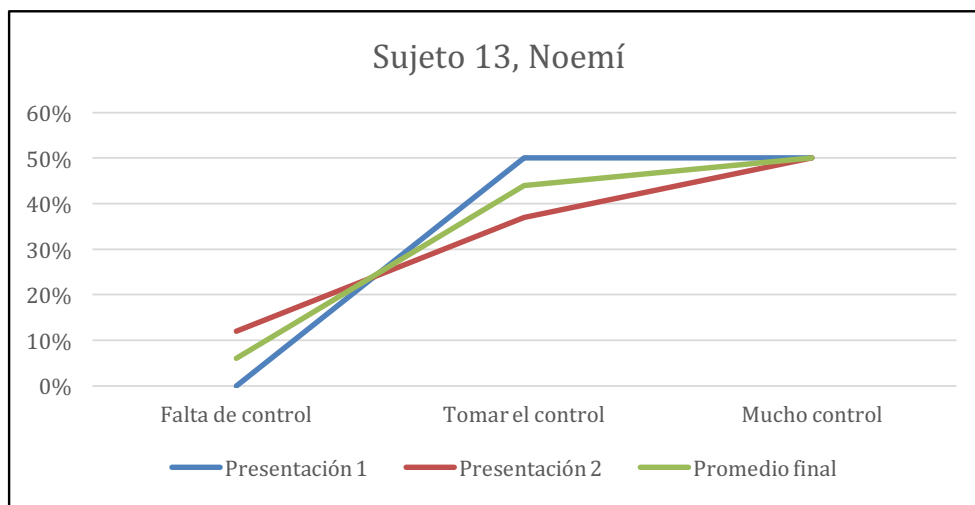


Gráfico 24: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 13, Noemí.⁷

⁷ El evaluador 1 difiere del 2 en la segunda pregunta de la primera presentación. El evaluador 2 la identifica como relato anecdótico. Se adoptó la opción del evaluador 1 porque el discente considera dos cosas: que no

La síntesis de los resultados promedios en porcentaje para cada uno de los niveles de Sinclair (1999) obtenidos por los individuos del grupo experimental se incluyen en la tabla siguiente.

Estudiante	Presentaciones	Sin Control	Tomar el control	Con mucho control
Sujeto 1: Adriana	1	0%	75%	25%
	2	25%	25%	50%
	Promedio final	13%	50%	37%
Sujeto 2: Gepeto	1	37%	50%	13%
	2	0%	12%	88%
	Promedio final	19%	31%	50%
Sujeto 3: Beto	1	25%	12%	63%
	2	0%	37%	63%
	Promedio final	12%	25%	63%
Sujeto 4: Pedro	1	12%	88%	0%
	2	0%	75%	25%
	Promedio final	6%	81%	13%
Sujeto 5: Alicia	1	50%	37%	13%
	2	0%	37%	63%
	Promedio final	25%	37%	38%
Sujeto 6: Carina	1	0%	50%	50%
	2	25%	25%	50%
	Promedio final	12%	38%	50%
Sujeto 7: Cleopatra	1	0%	25%	75%
	2	0%	25%	75%
	Promedio final	0%	25%	75%
Sujeto 8: Clotilde	1	25%	37%	38%
	2	0%	50%	50%
	Promedio final	12%	44%	44%
Sujeto : Mirta	1	50%	50%	0%
	2	12%	62%	25%
	Promedio final	31%	56%	13%
Sujeto 10: Víctor	1	75%	25%	0%
	2	25%	50%	25%
	Promedio final	50%	37%	13%
Sujeto 11: Tulio	1	50%	37%	13%
	2	0%	75%	25%
	Promedio final	25%	56%	19%
Sujeto 12: Nani	1	0%	50%	50%
	2	0%	37%	63%
	Promedio final	0%	44%	56%
Sujeto 13: Noemí	1	0%	50%	50%
	2	12%	37%	50%
	Promedio final	6%	44%	50%
	Total final	15%	47%	38%

Tabla 30: Síntesis de los valores obtenidos por los sujetos del grupo experimental en relación con la autonomía.

tiene mucha información y quiere saber más, y que quiere compartirla con sus compañeros y por eso se considera una elección con criterio. También hay diferencia en la segunda presentación. El evaluador 2 considera la quinta pregunta en el nivel 3 “Con mucho control”. Se adoptó la opción del evaluador 1 porque considera que la respuesta expresa un relato anecdótico o introspección por medio de la utilización de expresiones de sentimientos.

2.2. Evolución de la autonomía en los sujetos del grupo de control

El sujeto 14, Nina, muestra el mismo patrón tanto en su primera presentación como en la última. La discente recurre a descripciones superficiales y no da mucha información como por ejemplo: “Lo hice bien. No me terminó de gustar mi tema y por eso empecé a apurarme.” (Nina, primera presentación). Se puede identificar que la discente también recurre a la introspección y a lo anecdótico, lo que permitió categorizar sus respuestas en el nivel “Tomar el control”. Una explicación para esto puede ser que en ambos casos la discente no se ha identificado totalmente con lo que ha querido presentar.

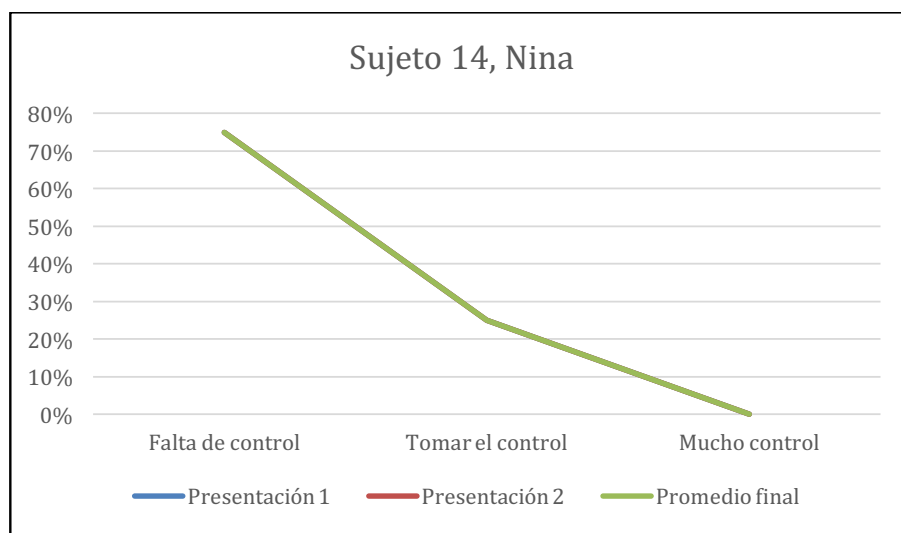


Gráfico 25: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 14, Nina.

El sujeto 15, Pepita, ha apelado a justificaciones convencionales y declaraciones generales que no aportan mucha información o introspección. Ejemplo: “Practicar más”, etc. También recurre a afirmaciones que no tienen mucha defensa argumentada, como por ejemplo, menciona como un obstáculo, la timidez, la cual podría considerarse un grave obstáculo, pero la discente no da una explicación en su respuesta. Una interpretación para estos valores es que la estudiante no se ha identificado totalmente con lo que ha tenido que presentar.

Pablo Marcelo Oliva Parera

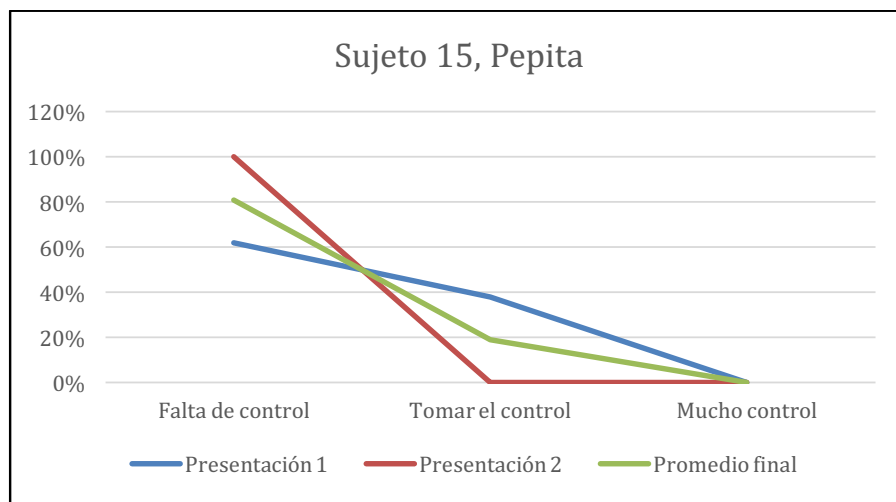


Gráfico 26: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 15, Pepita.

El sujeto 16, Artemia, manifiesta un control en estado de transición (nivel 2, “Tomar el control”) con abundantes ejemplos de carácter anecdótico y justificaciones convencionales. Se observan estrategias alternativas en ambas intervenciones orales pero lo predominante es la toma de control “En transición”. Estos valores pueden explicarse por lo positivo de su viaje a Guanajuato (última presentación) y por la manera en la que abordó su primera presentación sobre lo que le gusta hacer al aire libre.

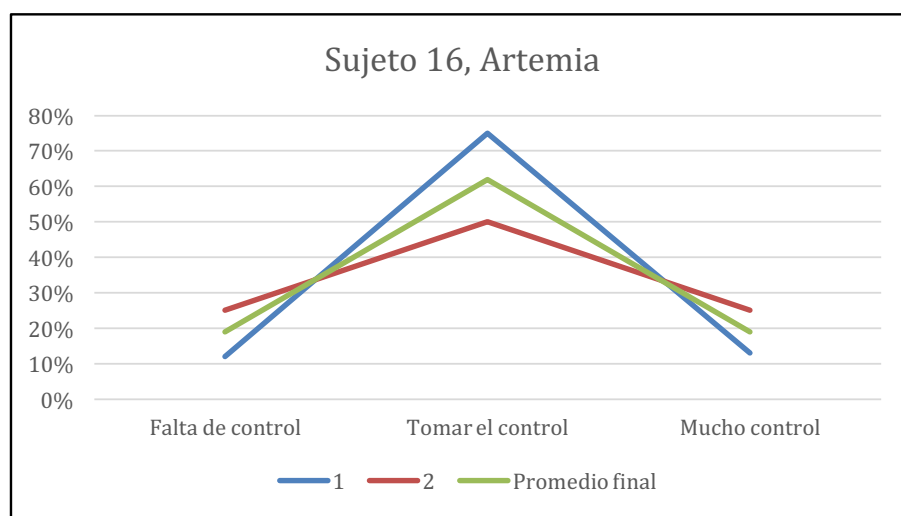


Gráfico 27: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 16, Artemia.⁸

⁸ El evaluador 2 difiere con el evaluador 1 en la quinta respuesta de la primera presentación. El evaluador 2 categorizó la respuesta en el nivel 2 “Tomar el control”. Se adoptó la posición del evaluador 1 por la

El sujeto 17, Ester, en su primera presentación “Pasear en barco” hizo uso de introspección (expresión de pensamientos y sentimientos). La discente mencionó que le agrada ese pasatiempo “porque es una de las cosas que me gusta hacer cuando viajo a Carolina del Norte (mi hogar)” [Ester, primera presentación]. También recurrió a evidencia anecdótica cuando afirmó: “Creo que lo hice bien. Me preparé para esa presentación pero siempre me pongo nerviosa al hablar en publico”. En su presentación final se pudo observar que la estudiante se desplazó del nivel de transición (nivel 2) al nivel “Con mucho control” por las descripciones de estrategias alternativas. Una explicación para estos valores puede ser que la alumna seleccionó temas que le han interesado verdaderamente y de alguna manera se encuentra conectados con ellos.

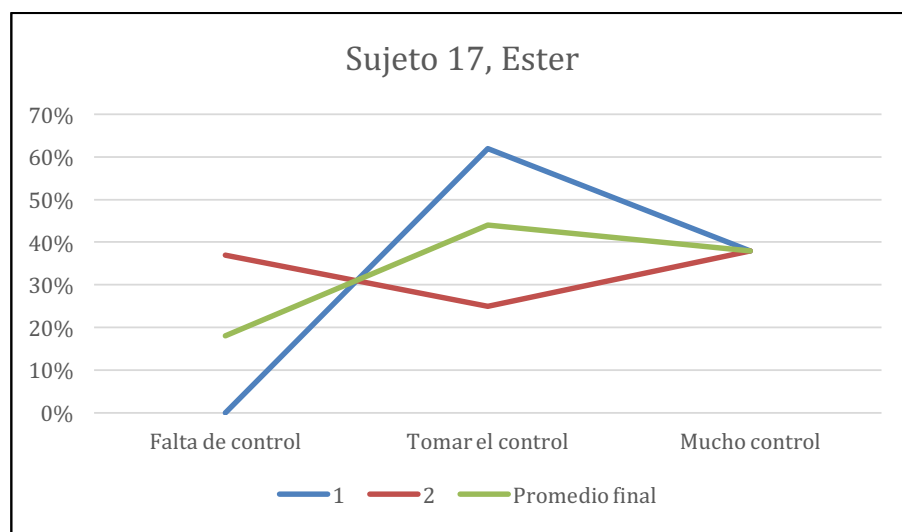


Gráfico 28: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 17, Ester.

El sujeto 18, Lucía, evidencia un desarrollo porque se observa un incremento hacia el nivel “Tomar el control” y “Mucho control” en la última presentación. Una explicación para esto es que la discente se encontraba muy motivada con la última presentación ya que quería estudiar partería al terminar su maestría.

naturaleza de lo escrito por la discente. En esta respuesta, se aprecia que el sujeto posee poco conocimiento sobre su aprendizaje y apenas justifica sus opciones.

Pablo Marcelo Oliva Parera

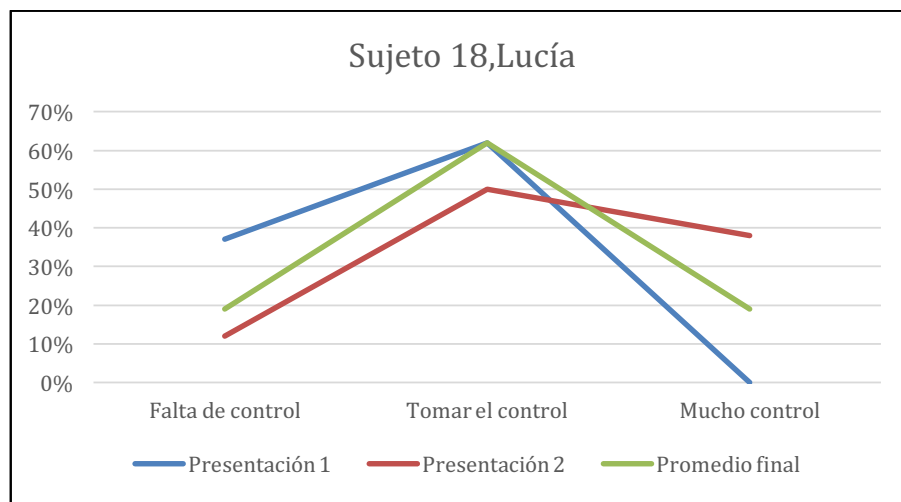


Gráfico 29: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 18, Lucía.⁹

El sujeto 19, Taña, mostró un grado de control 2, “en transición”, por la abundancia de evidencia anecdótica e introspección en ambas presentaciones. Recurrió a declaraciones “seguras” como: “Sí, porque me gustó ya que pude hablar de algo de lo que sabía” (primera presentación, “Arte en Corea”). Eligió temas conocidos por ella (“Mi voluntariado en Vietnam”) ligados a su cultura materna y paterna que es asiática.

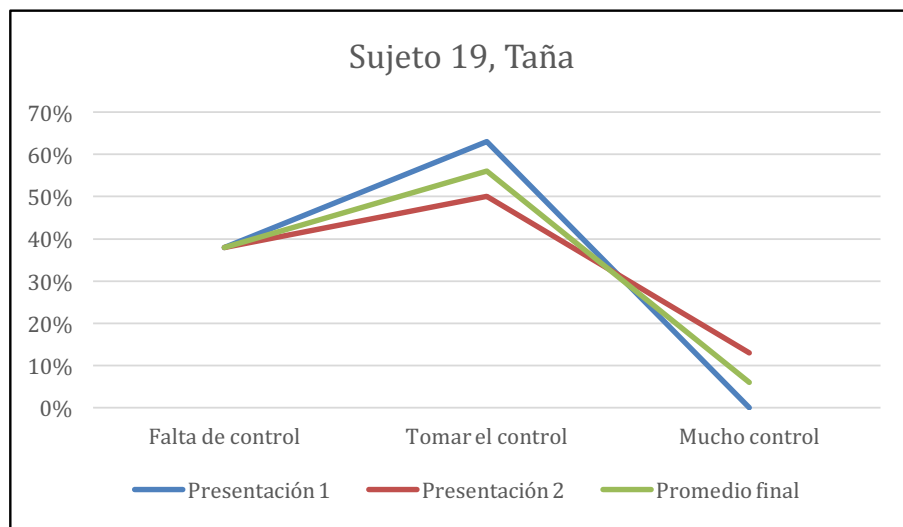


Gráfico 30: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 19, Taña.

⁹ El evaluador 2 categorizó la segunda respuesta de la primera presentación en el nivel 1, “Falta de control”. Se adoptó la posición del evaluador 1 porque esta respuesta implica dos cosas: a) satisfacción con el trabajo y b) un deseo. Por esa razón, se identifica la respuesta como una introspección (expresión de pensamiento y sentimientos).

Pablo Marcelo Oliva Parera

El sujeto 20, Marcelo, manifiesta evidencia anecdótica e introspección en la primera presentación ya que se refiere a la vida de sus canes. En su última presentación, sobre la vida profesional de un cantante de tango, hay evidencia de declaraciones ingenuas como así también uso incorrecto del metalenguaje por lo que se procedió a su categorización en el nivel “Falta de control”.

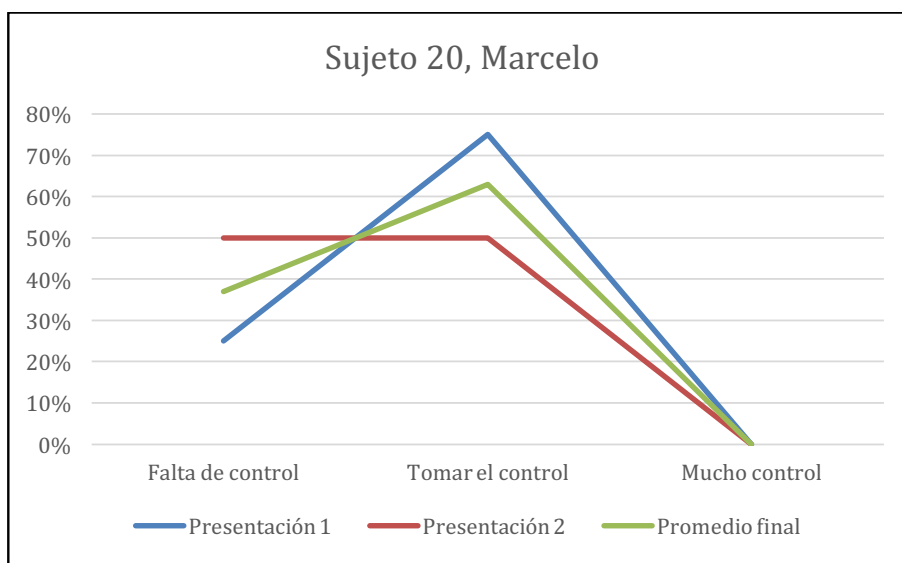


Gráfico 31: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 20, Marcelo.¹⁰

El sujeto 21, Ada, manifiesta tanto en su primera como en su última presentación un lenguaje caracterizado por declaraciones generales con poco argumento, descripciones generales sin ninguna justificación o defensa, como por ejemplo el uso de “N/A” (no se aplica en esta respuesta). También, muestra evidencia anecdótica (nivel2 = Tomar el control) y esta está relacionada con la manera de abordar los temas que seleccionó y con el interés que tenían para ella.

¹⁰ El evaluador 2 difiere con el evaluador 1 en la primera respuesta de la primera presentación. El evaluador 2 considera que la respuesta es una justificación superficial y por eso debe estar en el nivel 1. Se adoptó la posición del evaluador 1 porque considera que la respuesta tiene carácter anecdótico y hay lenguaje relacionado con sentimientos y por esa razón debe estar en el nivel 2 “mayor control”.

Pablo Marcelo Oliva Parera

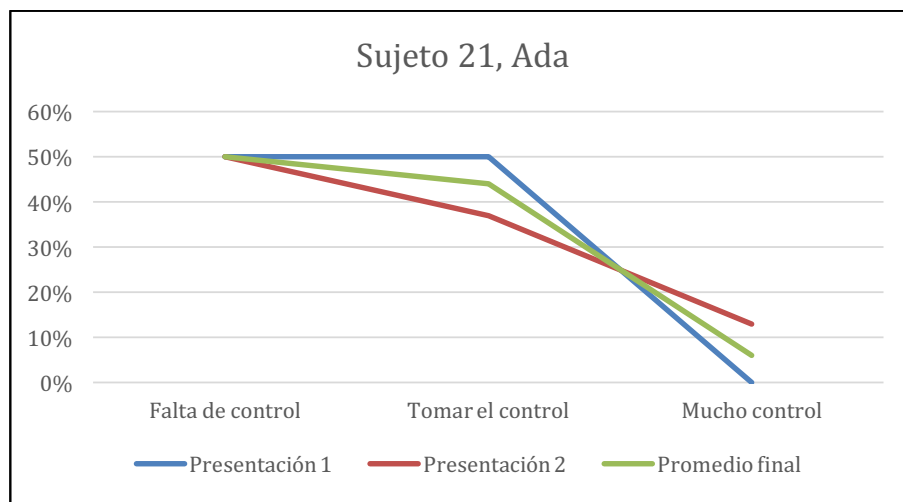


Gráfico 32: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 21, Ada.

El sujeto 22, Juanito, muestra en su primera presentación (“Mi viaje por California”) un grado de control en transición. En sus respuestas hay introspección y esta está relacionada más con el desarrollo y el aspecto organizativo de su presentación, como por ejemplo, cuando afirma: “Sí, me gustó el tema porque tuve la oportunidad de elegir. La posibilidad de elegir hizo que disfrute de este proyecto”. En su última presentación (“Mis pasatiempos favoritos”), el estudiante manifiesta un desarrollo hacia el nivel “Mucho control” por las estrategias alternativas que ofrece, como por ejemplo: “Podría haber usado mi papel menos y hablar por lo menos de una foto en cada diapositiva”.

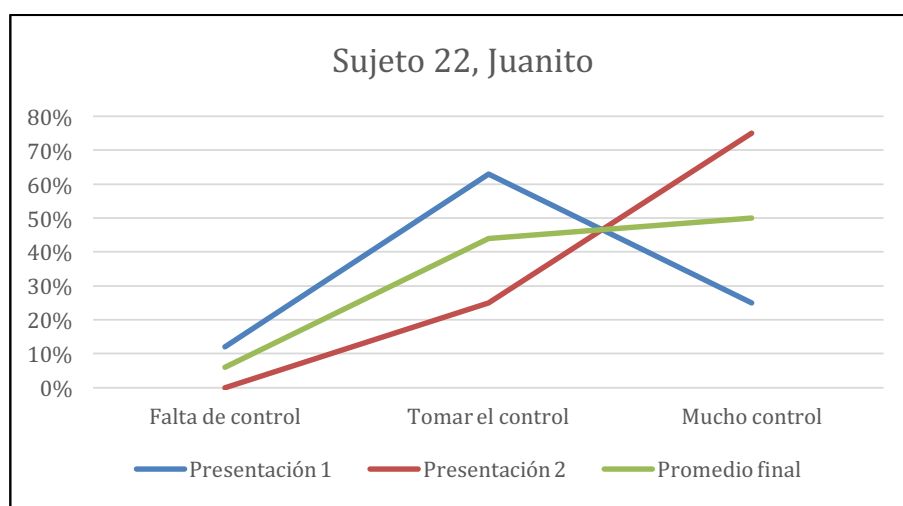


Gráfico 33: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 22, Juanito.

Pablo Marcelo Oliva Parera

El sujeto 23, Gogo, ha recurrido en ambas presentaciones a lenguaje caracterizado por descripciones con poca justificación como así también a declaraciones con poco argumento (“Falta de control”), como por ejemplo: “Sí, porque me gusta lo que hago y como lo hice”, o “N/A, no aplica” (primera presentación, “Mis viajes”). También se han identificado muestras de tipo anecdótico, como por ejemplo: “Me gustó porque fue divertido pensar en los viajes que hice y los que quiero hacer en el futuro” (última presentación, “Mi viaje y trabajo en Fraser Valley”) y declaraciones generales y poco fundamentadas relacionadas en la forma en la que abordó sus presentaciones.

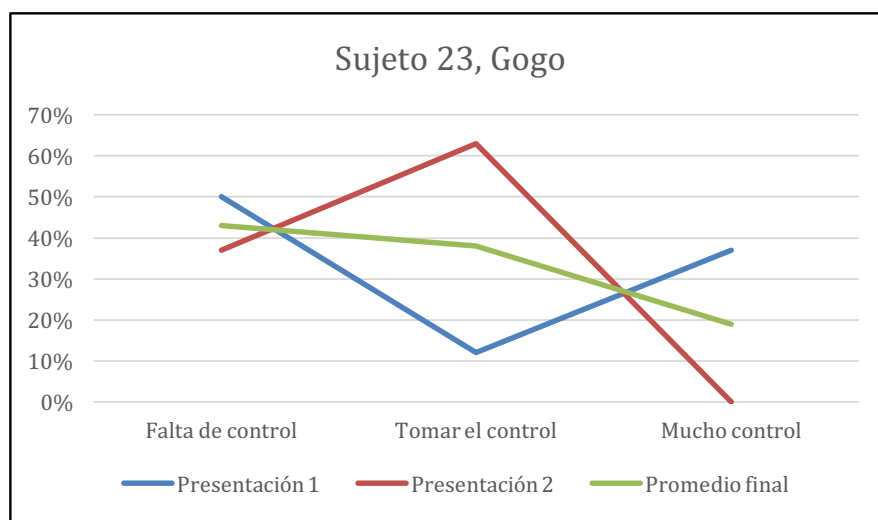


Gráfico 34: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 23, Gogo.

El sujeto, 24, Gina, evidencia un desarrollo positivo si tenemos en cuenta la evolución desde la primera hasta la última presentación. En su última exposición (“Mis viajes”) es claramente perceptible una tendencia hacia el nivel “Tomar el control” por el hecho de que sus declaraciones generales están mejor justificadas por el uso de diferentes expresiones de pensamientos y sentimientos que utilizó para describir los eventos como por ejemplo: “Pienso que lo hice bien. Tuve algunos problemas con la pronunciación. No hablo mucho en español y por eso me pongo nerviosa antes de una presentación” (Gina, última presentación).

Pablo Marcelo Oliva Parera

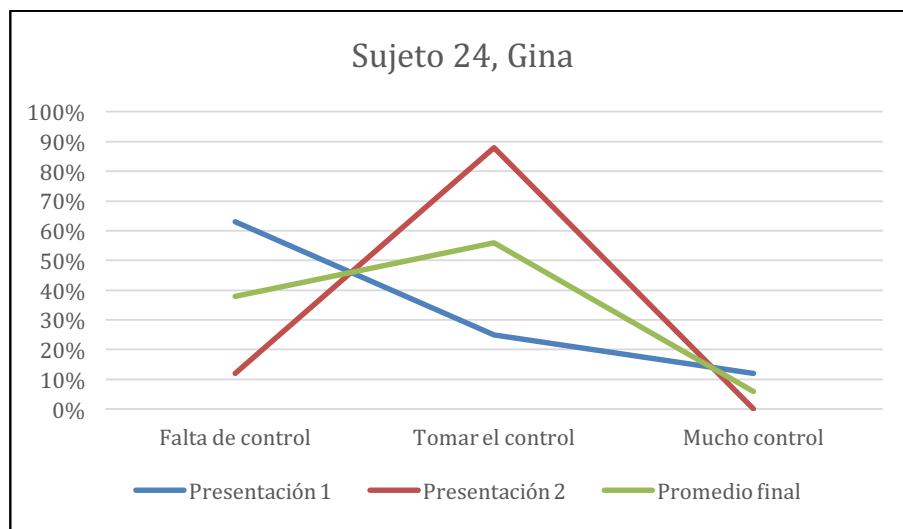


Gráfico 35: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 24, Gina.

El sujeto, 25, Tamara, muestra tanto en su primera como en su última presentación uniformidad en los niveles que domina. En sus presentaciones hay justificaciones convencionales e introspección, como por ejemplo: “La presentación fue muy buena. Disfruté mostrar las fotos y los demás también disfrutaron”. Asimismo, se observó evidencia anecdótica: “Estuve en Costa Rica y disfruté realmente de la cultura, la comida y los parques”. No se identificaron estrategias alternativas en las respuestas.

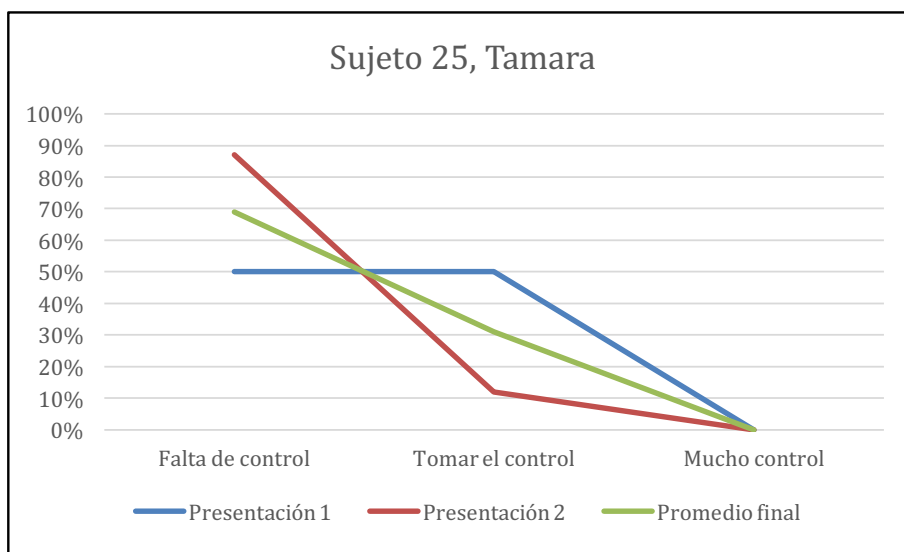


Gráfico 36: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 25, Tamara.

Pablo Marcelo Oliva Parera

El sujeto 26, Etel, muestra caracteres similares en las dos intervenciones. Recurre a gran uso de evidencia de tipo anecdótico, como por ejemplo en su primera presentación sobre su programa favorito “Friends”: “Pienso que presenté bien pero podría haber hecho más contacto con la audiencia”. “Creo que tuve esos problemas porque algunos show están doblados al español. Los demás están subtítulos en español, por lo tanto no se necesitan doblar”. También hizo uso de la introspección: “Elegí este tema porque me gusta el show “Friends” y pensé que a la audiencia le gustaría este tema”. El tipo de control se encuentra “en transición” (nivel 2= “Tomar el control”).

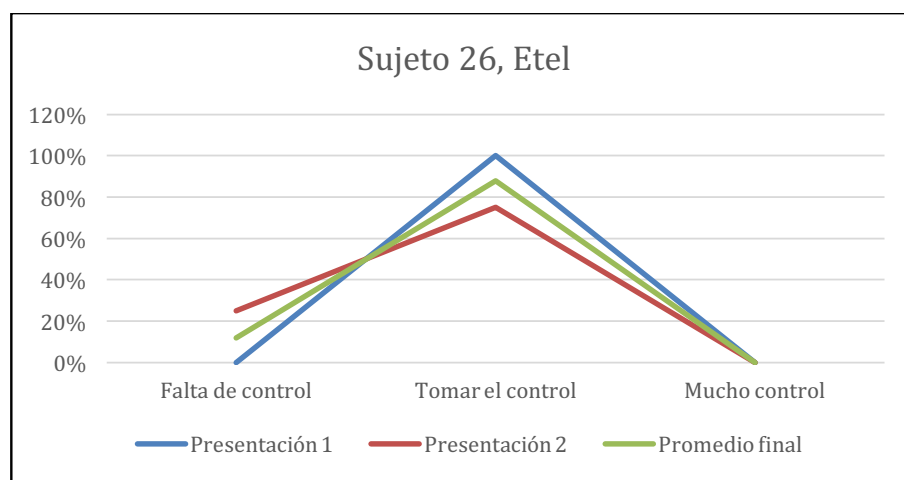


Gráfico 37: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 26, Etel.

En el sujeto 27, Petrona, los niveles que se manifiestan son el nivel 1 “Falta de control” y 2 “Tomar el control”. Tanto en su primera como en la última presentación, identificamos lenguaje caracterizado por declaraciones sin justificaciones adecuadas con uso incorrecto de metalenguaje, como por ejemplo: “Elegí este tema porque me encanta cocinar y es fácil para mí hablar de esto en inglés”. Se observa un gran número de declaraciones ingenuas y con defensas poco sólidas como por ejemplo: “Sí, me gustó porque me encanta la comida y mirar fotos de comidas”. No se encuentran descripciones de estrategias alternativas en ninguna de ellas.

Pablo Marcelo Oliva Parera

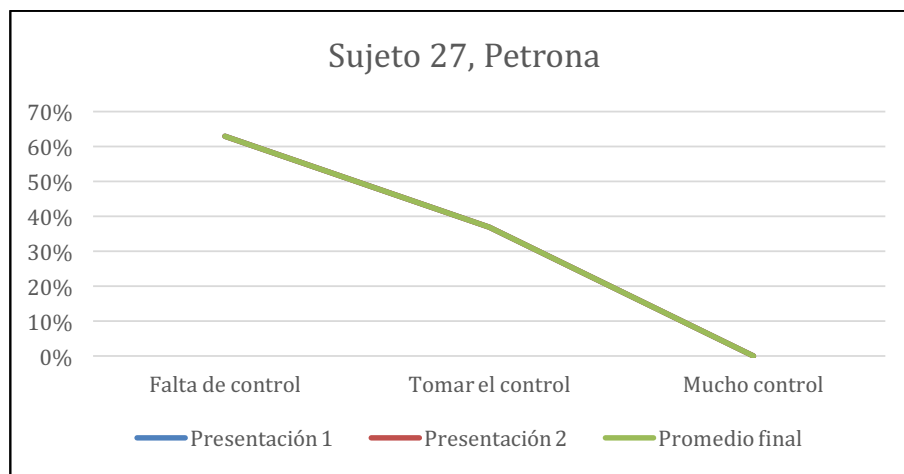


Gráfico 38: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 27, Petrona.¹¹

Los resultados promedios del grupo control se resumen en la tabla número 31.

Estudiante	Presentaciones	Sin Control	Tomar el Control	Con mucho control
Sujeto 14: Nina	1	75%	25%	0%
	2	75%	25%	0%
	Promedio final	75%	25%	0%
Sujeto 15: Pepita	1	62%	38%	0%
	2	100%	0%	0%
	Promedio final	81%	19%	0%
Sujeto 16: Artemia	1	12%	75%	13%
	2	25%	50%	25%
	Promedio final	19%	62%	19%
Sujeto 17: Ester	1	0%	62%	38%
	2	37%	25%	38%
	Promedio final	18%	44%	38%
Sujeto 18: Lucía	1	37%	62%	0%
	2	12%	50%	38%
	Promedio final	19%	62%	19%
Sujeto 19: Taña	1	38%	63%	0%
	2	38%	50%	13%
	Promedio final	38%	56%	6%
Sujeto 20: Marcelo	1	25%	75%	0%
	2	50%	50%	0%
	Promedio final	37%	63%	0%
Sujeto 21: Ada	1	50%	50%	0%
	2	50%	37%	13%
	Promedio final	50%	44%	6%

¹¹ El evaluador 2 difirió con el evaluador 1 en la cuarta respuesta de la primera presentación. El evaluador considera que pertenece al nivel 1. Se adoptó la posición del evaluador 1 porque la discente expresa cierto grado de control al decir que está familiarizada con el tema y lo identifica como evidencia anecdótica.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 22: Juanito	1	12%	63%	25%
	2	0%	25%	75%
	Promedio final	6%	44%	50%
Sujeto 23: Gogo	1	50%	12%	37%
	2	37%	63%	0%
	Promedio final	43%	38%	19%
Sujeto 24: Gina	1	63%	25%	12%
	2	12%	88%	0%
	Promedio final	38%	56%	6%
Sujeto 25: Tamara	1	50%	50%	0%
	2	87%	12%	0%
	Promedio final	69%	31%	0%
Sujeto 26: Etel	1	0%	100%	0%
	2	25%	75%	0%
	Promedio final	12%	88%	0%
Sujeto 27: Petrona	1	63%	37%	0%
	2	63%	37%	0%
	Promedio final	63%	37%	0%
	Total final	40 %	48 %	12 %

Tabla 31: Síntesis de los valores obtenidos por los sujetos del grupo control en relación con la autonomía.

La comparación de resultados entre ambos se ofrece en la tabla 32 y el gráfico 39.

	Sin control	Tomar el control	Con mucho control
Grupo experimental	16%	44%	40%
Grupo de control	40%	48%	12%

Tabla 32: Valores medios totales en porcentaje de los grupos experimental y de control.

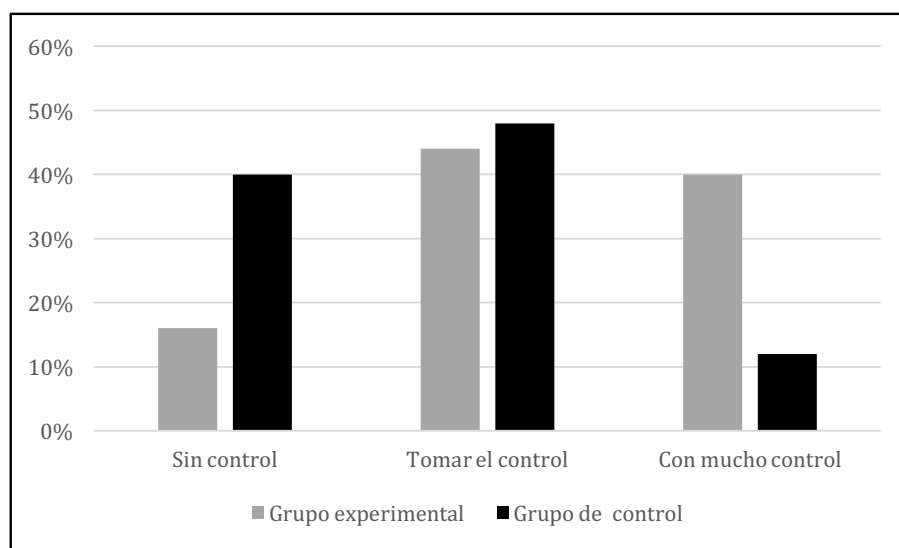


Gráfico 39: Los valores totales resumidos del grupo experimental y de control.

Se puede contemplar que el análisis metacognitivo descrito en las respuestas dadas por los estudiantes del grupo experimental está concentrado en el nivel “en transición” por la presencia de cierta introspección, evidencia anecdótica como así también un uso apropiado del metalenguaje. Repararnos, además, en una manifestación hacia un magno control (nivel 3= “Con mucho control) con una menor cantidad de respuestas categorizadas en el nivel 1 (“Falta de control”). Una explicación para estos valores puede estar relacionada con el hecho de que los alumnos seleccionaron temas relevantes para sus necesidades profesionales y deseos personales. Al elegir estos temas y al tener que reflexionar sobre ellos, el alumnado mostró conciencia de otras alternativas que se pudieron haber usado al explayarse más en las respuestas que debían aportar. Ahora bien, los estudiantes en el grupo de control muestran un alto grado de control en las respuestas categorizadas en el nivel 3, “Con mucho control”, como así también un alto grado en el nivel 2, “Tomar en control”, o en transición y un nivel mucho menor si se tiene en cuenta el primer nivel. En este grupo, se advierte una diferencia importante entre la categoría 3, “Con mucho control”, y la segunda categoría, “Tomar en control”. Una explicación para estos valores puede obedecer al hecho de que, si bien los alumnos seleccionaron sus propios temas, estos no fueron lo suficientemente ricos o motivadores para que los manifiesten diferentes alternativas¹². Si tenemos en cuenta la variable *Sexo*, en el grupo experimental nos encontramos con los siguientes valores:

Grupo experimental	Sin control	Tomar el control	Con mucho control
Mujeres	12%	42%	46%
Hombres	22%	46%	32%

Tabla 33: Niveles de conocimiento metacognitivo en el grupo experimental según la variable *Sexo*.

¹² Discutimos otras razones para la explicación de estos porcentajes y estos son analizadas en el próximo capítulo.

Pablo Marcelo Oliva Parera

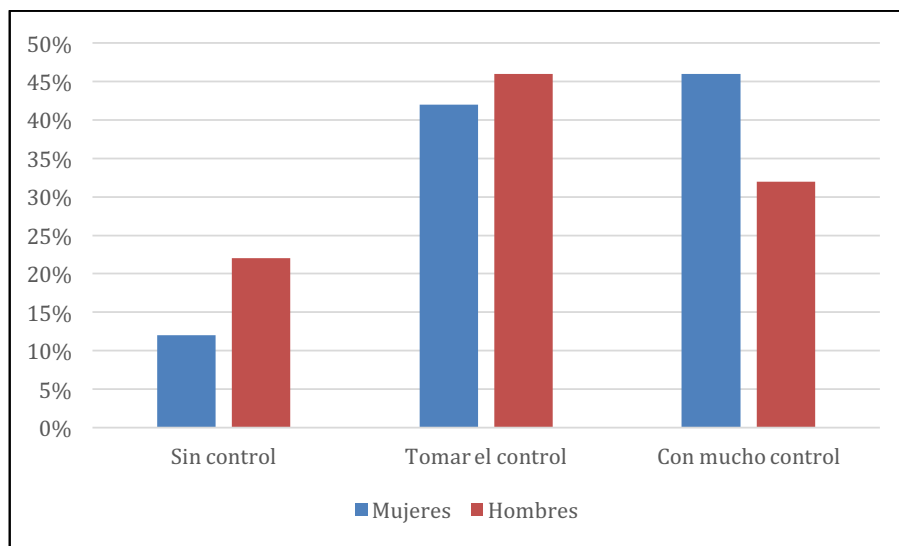


Gráfico 40: Niveles de conocimiento metacognitivo en el grupo experimental según la variable Sexo.

En otras palabras, las mujeres del grupo experimental pudieron justificar sus respuestas de tal manera que concentraron el mayor porcentaje en el nivel “Con mucho control”. Notamos tanto en los hombres como en las mujeres una mayor concentración en el nivel “Tomar el control”.

Por lo que toca al grupo de control, observamos lo siguiente en la tabla 34 y en el gráfico 41:

Grupo de control	Sin control	Tomar el control	Con mucho control
Mujeres	43%	47%	10%
Hombres	21%	54%	25%

Tabla 34: niveles de conocimiento metacognitivo en el grupo de control según la variable Sexo.

Pablo Marcelo Oliva Parera

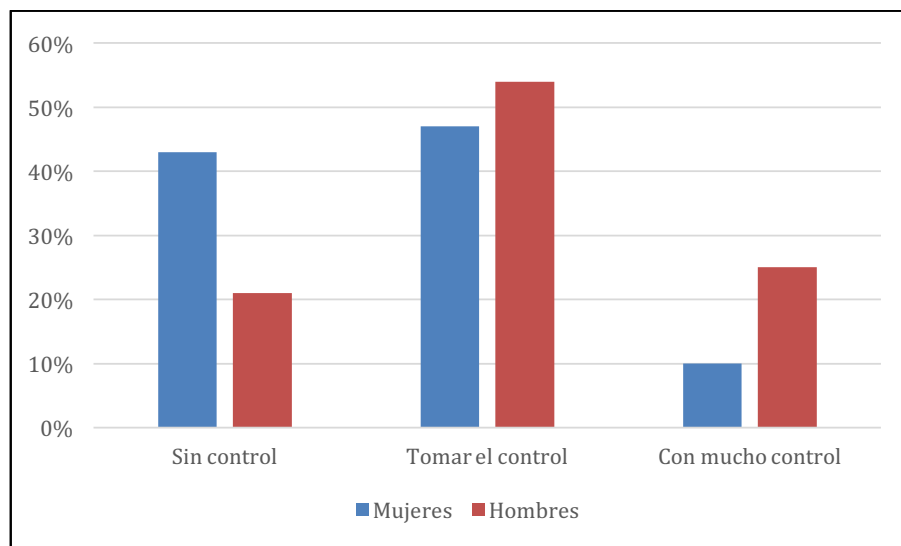


Gráfico 41: Niveles de conocimiento metacognitivo en el grupo de control según la variable Sexo.

En la tabla y en el gráfico se observa que, como en el grupo experimental, tanto las mujeres como los varones concentran la mayoría de sus respuestas en el nivel “Tomar el control”.

Se han comparado las puntuaciones de los hombres y mujeres dentro de cada grupo para saber si existían diferencias estadísticas significativas. Para ello se ha usado el test Chi-cuadrado, que arrojó los siguientes resultados.

En el grupo experimental, la diferencia entre ambos géneros no ha sido estadísticamente significativa: Chi-cuadrado=5,6358 ($p=0.059731$). Sin embargo, en el grupo de control la diferencia entre ambos sexos ha sido estadísticamente significativa Chi-cuadrado =14,4762 ($p= 0.000719$)¹³. Asimismo se han comparado los valores arrojados por las mujeres en el grupo experimental y en el grupo de control. La diferencia entre las mujeres en ambos grupos resultó ser estadísticamente significativa ya que Chi-cuadrado= 40.8965 ($p= < 0.00001$). Por último, comparamos los valores encontrados en el grupo de los varones en ambos grupos. La diferencia entre ambos grupos no resultó ser estadísticamente significativa (Chi-cuadrado=1.5229; $p = 0.466988$). Para una mejor comprensión de estos datos se han sintetizado los valores en la siguiente tabla.

¹³ Estas similitudes y diferencias serán explicadas en el próximo capítulo.

Grupos	Chi-cuadrado	Valor p
Mujeres- hombres (grupo experimental)	5,6358	0.059731
Mujeres- hombres (grupo de control)	14,4762	0.000719
Mujeres (experimental/control)	40.8965	< 0.00001
Hombres (experimental/control)	1.5229	0.466988

Tabla 35: Síntesis de los valores encontrados según el sexo en el grupo experimental y de control.

A modo de cierre, es importante tener en cuenta que se le pidió a una colega analizar las diferentes categorías tanto en el grupo experimental como en el grupo de control. Las conclusiones de la evaluadora se encuentran en el apéndice (ver sección V).

2.3. Verificación de la fiabilidad de las evaluaciones de los dos observadores

Para la verificación de la fiabilidad entre los evaluadores se decidió aplicar el test Kappa Cohen¹⁴. Los datos pertenecientes a los evaluadores fueron volcados a una hoja de Excel tanto para el grupo experimental como para el grupo de control. Luego, esa información fue exportada a la calculadora electrónica. Para la interpretación de los resultados se utilizó la escala valoración de Landis y Koch (1977). La información que fue suministrada a la calculadora arrojó los siguientes resultados.

Acuerdo entre evaluadores	Nivel 1	Nivel 2	Nivel3
Grupo experimental	K=0.923076	K=0.692307	K=0.692307
Grupo de control	K=: 0.714286	K=0.714286	K=0.928572

Tabla 36: Niveles de acuerdo entre evaluadores según el test Kappa Cohen en el análisis de la autonomía.

¹⁴ La calculadora para llegar al valor de k utilizando el test Kappa Cohen se encuentra en [<http://justusrandolph.net/kappa/>] [Consulta el 3 de junio del 2013]

Teniendo en cuenta la escala de valoración de Landis y Koch (1977), el porcentaje encontrado ($k=0.923076$) es casi perfecto porque el número se encuentra comprendido entre 0,81 y 1,00. En otras palabras, en el grupo experimental no hay casi diferencia en la puntuación otorgada en la categoría 1 por ambos evaluadores.

Ahora, con respecto al nivel 2 (“Tomar el control”), la diferencia encontrada en el grupo experimental entre ambos evaluadores fue la siguiente: $k=0.692307$. Siguiendo la misma valoración de Landis y Koch (1977), el porcentaje encontrado es “sustancial” porque el valor de k está delimitado entre 0.61 y 0.80. Es decir, no hay casi diferencia entre los valores encontrados entre ambos evaluadores con respecto a la segunda categoría en el grupo experimental.

En el nivel 3 (“Con mucho control”), el grado de acuerdo encontrado en el grupo experimental entre los dos evaluadores es el siguiente: $k=0.692307$. Por lo tanto, se puede decir que el valor k es también sustancial, lo cual significa que no hay diferencia entre ambos evaluadores ya que los valores están entre 0.61 y 0.80.

Si se observa ahora el grupo de control, con respecto al nivel 1 (“Sin control”), la diferencia entre el evaluador 1 y 2 arrojó el siguiente resultado: $k=0.714286$, por lo cual se puede afirmar que el grado de acuerdo entre ambos evaluadores es sustancial. En otras palabras, no hay diferencia entre las puntuaciones dadas por los evaluadores al nivel 1 en el grupo de control.

Ahora, en el nivel 2 (“Tomar el control”), la fiabilidad entre evaluadores arrojó un resultado de $k=0.71$ y con esto se puede afirmar que el grado de acuerdo entre los evaluadores es sustancial en el segundo nivel. Si observamos lo encontrado en el tercer nivel (“Con mucho control”), la fiabilidad entre los evaluadores arrojó el siguiente valor: $k=0.928572$. Por lo tanto, y teniendo esto en cuenta, en el tercer nivel el grado de acuerdo es casi perfecto.

En conclusión, y para cerrar este apartado, es posible afirmar que el grado de acuerdo entre los evaluadores encargados de clasificar el conocimiento cognoscitivo de los aprendientes reúne más similitudes que diferencias porque los valores encontrados entre ambas puntuaciones se encuentran entre 0.41 y 1 según la escala de valoraciones de Landis y Koch (1977). En otras palabras, las marcas están entre “moderadas a casi perfectas”.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos anteriormente como así también los valores de acuerdo entre los evaluadores, nos remitiremos a la segunda hipótesis:

H2. Los estudiantes que toman el curso de español basado en el contenido evidencian mayor autonomía que los estudiantes que toman la clase de español que sigue el formato tradicional de enseñanza.

Esta también se ve confirmada, frente a la hipótesis nula, ya que los estudiantes que fueron expuestos al enfoque AICLE demuestran un mayor control en las respuestas a las preguntas que los estudiantes que tomaron clases siguiendo el formato tradicional.

3. Datos obtenidos en relación con la tercera pregunta y la tercera hipótesis de investigación: resultados sobre la autonomía y la motivación a través del portafolios

La tercera pregunta de investigación plantea si el uso de un portafolios promueve (y para qué aspectos) mayor autonomía y mayor motivación en una clase de español basada en contenido.

A continuación se presentarán los resultados obtenidos a partir del análisis del portafolio entregado por los estudiantes de los grupos experimental y de control.

3.1. Resultados de los sujetos del Grupo experimental

Con respecto a lo planteado en el criterio de análisis del portafolios en lo relacionado con la autonomía –es decir, “Se puede observar *control* por parte del estudiante en el portafolios”–, se ha evidenciado que la mayoría de la clase (85%) muestra un cierto grado de control en los portafolios. En la siguiente figura se pueden apreciar los valores asignados.

Pablo Marcelo Oliva Parera

1	2	3	4	5	6	7
			+	+	+	+
			+	+	+	+
				+	+	
					+	
					+	
					+	

Figura 16: Distribución de puntuaciones en el ítem “Control” (autonomía) en el Grupo experimental.

Teniendo en cuenta esto, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes ha demostrado control en el portafolios a partir de los elementos analizados que ha llevado a la siguiente puntuación: el desarrollo de una o más habilidades, ejemplos de evaluaciones donde se nota la mejora de elementos concretos, presentación de las diferentes partes del portafolios.

Si nos referimos a la forma en la que la autonomía se ha operativizado, esto es, “Se nota un claro desarrollo con lo que respecta a *reflexión* en el aprendizaje”, los resultados obtenidos son:

1	2	3	4	5	6	7
				+	+	+
				+	+	+
				+	+	+
				+		+
				+		+

Figura 17: Distribución de puntuaciones en el ítem “Reflexión” (autonomía) en el Grupo experimental.

La mayoría de los estudiantes (61%) muestran evidencia de reflexión en el examen de necesidades y la bibliografía lingüística de sus objetivos a corto y largo plazo, y se encuentran elementos fundamentados en el portafolio que justifican lo expresado por ellos. Para el 39 % restante de los alumnos, la reflexión en el examen de necesidades y la bibliografía lingüística no poseen una conexión con lo presentado como evidencia.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Pasando ahora a la motivación y su operativización, esto es, “Se pueden observar diferentes *identidades* a través del aprendizaje del español”, se indica lo siguiente:

1	2	3	4	5	6	7
			+	+	+	+
			+	+	+	+
				+	+	+
				+		+

Figura 18: Distribución de puntuaciones en el ítem “Identidades” (motivación) en el Grupo experimental.

La mayoría de los estudiantes (85%) ha evidenciado de dos a tres identidades diferentes y se ha encontrado una justificación en los trabajos presentados a través del portafolios. Por ejemplo, la estudiante “Nani” muestra interés hacia la comunidad de habla e interés en el aprendizaje de la L2. Hay evidencia en el portafolios en una de las presentaciones sobre la necesidad de saber más sobre los desaparecidos y la vida en democracia en la Argentina y cómo el incremento en la habilidad de la L2 puede ayudarla a cumplir ciertos objetivos.

Con respecto a lo operativizado como “Se nota en el portafolio una clara *intención* del aprendiz en el aprendizaje de lengua estudiada”, se ha encontrado lo siguiente:

1	2	3	4	5	6	7
			+	+	+	+
			+		+	+
			+		+	
					+	
					+	
					+	
					+	

Figura 19: Distribución de puntuaciones en el ítem “Intención” (motivación) en el Grupo experimental.

Se ha evidenciado que la mayoría de los aprendientes (87%) muestran una intención de aprender en el portafolios, justificada con evidencia. Hallamos poca evidencia en el caso de 5, y de una o más en el caso de 6 y 7.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Es importante tener en cuenta que luego se decidió analizar “la bibliografía lingüística” que forma parte del portafolios entregado. Se intentó encontrar qué es lo que los alumnos expresaron con respecto a lo que querían o deseaban en el futuro con respecto al aprendizaje de la lengua. En otras palabras, se intentó analizar qué decían los estudiantes con respecto al constructo “El yo idealizado de la L2”. Luego de la lectura de estas oraciones se encontraron patrones que se explicarán más adelante. En principio, he aquí las afirmaciones extraídas de lo que han dicho los sujetos participantes:

“Seguiré practicando el español viajando a países de habla hispana y buscaré oportunidades para usarlo en los Estados Unidos también.” “Quisiera poder leer Cien años de Soledad en español y entenderlo bien” “Me gustaría aprender a entender, escribir y hablar con más fluidez”(sic) (Alicia)

“Quiero usar el español en una manera profesional. Planeo trabajar con latinoamericanos y quiero estar preparada a tener una conversación con cualquier persona” (sic). (Noemí)
Mis objetivos a largo plazo son que podré (sic) comunicar con otros en el idioma con a nivel suficiente para trabajar en una organización” (Pedro)

“En el futuro, espero asistir clases que pertenezca a los negocios. Ya que soy estudiante de negocios, quiero aprender cosas de la profesión”. (Tulio)

“Mi escritura, mi escucha y aun mi hablar han mejorado enormemente. Trataré de aprender más vocabulario y unos términos español sobre los temas de la economía para poder usar esta lengua en mi futura carrera”.(sic) (Extracto de Mirta)

“Un objetivo a largo plazo por esta clase es expresarme con facilidad en una manera profesional. Me gustaría hablar sin miedo y hesitación con familia, amigos y en un trabajo que tenga en el futuro (sic)”. (Adriana)

“Quiero vivir en un país de habla española y trabajar con la gente en temas de medio ambiente” (sic)”. (Nani)

“Después de graduarme, espero trabajar con las comunidades indígenas para mejorar sus situaciones económicas por desarrollo de los negocios pequeños”...” Quiero trabajar en solidaridad, colaboración y comprensión con la gente indígena. Por eso tengo que mejorar mi habilidad para escuchar y comprender tan pronto como posible” (sic) (Carina)

“Una experiencia muy importante para mi en el aprendizaje de la lengua era mi papel como ayudante y explorador para unos viajes de misión para mi iglesia en Guatemala. Hablé en español con unos contactos en ONG’s en la capital y alrededor de Atitlan.”...” pude hablar unas palabras en su lengua (lengua de los T’zjutujiles), y este experiencia abrió mis ojos a la oportunidad sucesiva de conectar

Pablo Marcelo Oliva Parera

personas con las lenguas compartidas. Voy a traer este momento a mis experiencias futuras cuando tengo conversaciones en mi trabajo de desarrollo de negocios” (sic) (Beto)

“Me siento más confidente con reglas de gramáticas básicas y el subjuntivo aunque todavía sean difíciles. Creo que para aprender una nueva lengua es una experiencia de toda la vida...” “ mi capacidad de escucha ha mejorado significativamente. Las presentaciones de clase por mis compañeros, los visitantes y el skype sesión con Silvana me obligaron a escuchar atentamente. Estoy sorprendido e impresionado por cuánto puedo entender. Como una estudiante de graduado de negocio, ahora tengo más vocabulario relacionado con la economía, la sostenibilidad, y cuestiones relativas a la energía. Antes de este semestre, carecía de la capacidad para hablar sobre importantes temas en español. Ahora estoy agradecido por poder comunicar mi opinión e ideas sobre estos importantes temas en español. Una de mis memorias favoritas durante este semestre relacionado con experiencia cultural era cuando yo tomaba un vuelo de Las Vegas a Monterey. Encontré a un hombre llamado a Ricardo Sámano de Cuernavaca, México. ¡Hablamos en español durante más de una hora! ¡Cuando llegamos a Monterey, habíamos hablado de temas políticos, ambientales, y religiosos corrientes en México, Estados Unidos y Vietnam!. ¡ Fue increíble! (sic) (Cleopatra)

“A largo plazo, me gustaría tener el nivel de español para poder hacer comercio con América latina” (sic) (Gepeto)

“Hoy en día me gusta hablar en español pero hago muchas errores de gramática, especialmente cuando explico a las ideas (sic) complicadas, y casi todo el tiempo mis ideas están complicadas. Quiero hablar y escribir como un nativo” (sic) (Clotilde)

“Quiero saber más y practicar la lengua para hablar más fluido. Es importante porque voy a ir a Perú otra vez y voy a ser el responsable de varios proyectos con ONG’s”. (sic) (Victor).

Una vez que se leyeron las oraciones correspondientes al constructo del sistema del yo idealizado, se ha podido observar que estas respuestas están íntimamente ligadas a razones relacionadas con la carrera particular de cada sujeto, es decir, a sus campos de trabajo y estudio. En otras palabras, el 85% de los estudiantes (todos, excepto dos) quieren aprender, mejorar la L2 para un mejor desempeño en los empleos que tengan en un futuro¹⁵. Se pasará ahora al grupo de control.

Pasamos a continuación a exponer los resultados derivados del análisis del portafolios para cada uno de los sujetos del grupo experimental en relación con la autonomía y con la motivación.

¹⁵ Se discutirá con mayor profundidad esta relación en el capítulo final.

1. Adriana

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 37. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º1, Adriana.

- a) La alumna hace entrega de todas las partes del portafolios. Se identifica desarrollo en el área de pronunciación (plataforma Anvil), vocabulario y comprensión lectora.
- b) La alumna reflexiona sobre sus objetivos a corto/largo plazo. Se observan 2 ejemplos (práctica de pronunciación en la plataforma electrónica Anvil y comprensión lectora).
- c) Se identifican la autoimagen de yo ideal, el yo deóntico de la L2 y actitud hacia la comunidad de la L2.
- d) Se identifica la intención relacionada al interés en el español y se encuentran dos ejemplos en el área de escritura y gramatical.

2. Gepeto

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 38. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 2, Gepeto.

- a) El alumno hace entrega de todas las partes del portafolios. Se encuentra evidencia en desarrollo gramatical (ejercitación) y contenido (contenidos relacionados a medioambiente).
- b) El alumno reflexiona sobre sus objetivos a corto/largo plazo. Se identifica como ejemplo recopilación de información que apunta al conocimiento general de la lengua española (ejercitación, gramática).
- c) Se distinguen dos identidades: El yo ideal de la L2 (“Me gustaría hablar con fluidez sobre temas en general que son discutidos todos los días. Me gustaría eliminar las pausas y hablar como lo hago en inglés e italiano, con una perfecta pronunciación y facilidad”) y Promoción (“Me gustaría tener el nivel de español para hacer comercio con Latinoamérica”). Se encuentra evidencia relacionada con la identidad Promoción (borrador-presentación).
- d) El estudiante expresa una intención y se evidencia ejemplo: el de aprender para hacer negocios en Latinoamérica (presentación final y ensayo final).

3. Beto

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 39. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 3, Beto.

- a) El alumno hace entrega de todas las partes del portafolios. Se identifican evidencia en el área de escritura y gramatical.
- b) Se puede observar un ejemplo a partir de la reflexión (escritura).
- c) Se identifica la Identidad deóntica (“Hay causas que influyen en mi decisión para estudiar español (sic). Mi madre y mi hermana tomaron español en la universidad”). Se identificó también la Actitud hacia la comunidad de la L2/ el yo idealizado de la L2. Se observa fundamentación relacionada con la segunda en la recopilación (presentación).

Pablo Marcelo Oliva Parera

- d) Se identifica la intención que es leer, escribir y hablar en español y está evidenciada (trabajos escritos).

4. Pedro

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 40. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 4, Pedro.

- a) El estudiante hace entrega parcial de portafolios. No se puede evidenciar desarrollo.
 b) El alumno reflexiona en bibliografía lingüística sobre sus objetivos a largo plazo. Sin embargo, no muestra una conexión (recopilación de trabajos varios)
 c) Se identifica la identidad Interés en la lengua y El yo idealizado de la L2 pero no hay evidencia para tomar una decisión.
 d) No se puede tomar una decisión basada en lo presentado.

5. Alicia

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 41. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 5, Alicia.

- a) No se puede tomar una decisión con lo presentado en el portafolios. La alumna presenta todas las partes del portafolios. Se identifica evidencia en el desarrollo en la escritura (recopilación de trabajos escritos) y evaluación (exámenes).
- b) No se observa un claro desarrollo en la reflexión. Menciona que necesita mejorar en los tiempos verbales y en el subjuntivo, pero no hay evidencia de esto en lo entregado.
- c) Se ve la identidad El yo idealizado de la L2: “Seguiré practicando el español viajando a países de habla hispana y buscaré oportunidades para usarlo en los Estados Unidos también”. “Quisiera poder leer *Cien años de soledad* en español y entenderlo bien...” (sic). No está justificada en el portafolios. Expresa la intención de aprender la lengua.

6. Carina

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 42. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 6, Carina.

- a) El estudiante presenta todas las partes del portafolio y se evidencian ejemplos de progreso en el área de comprensión lectora.
- b) La estudiante reflexiona sobre sus objetivos a corto/largo plazo y aporta dos ejemplos relacionados con contenidos (medioambiente, pueblos originarios) y gramática.
- c) Se han identificado las siguientes identidades: Actitud hacia la comunidad de la L2, El yo idealizado la L2 e Interés en la lengua.
- d) Se identifica la intención que apunta a la mejora en el aprendizaje de la L2 . Hay evidencia (escritura).

Pablo Marcelo Oliva Parera

7. Cleopatra

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 43. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 7, Cleopatra.

- a) La discente hace entrega de todas las partes del portafolios y se observan evidencia de desarrollo léxico (listas de palabras, ejercitación), escritura y presentación (notas y vocabulario).
- b) La alumna reflexiona sobre sus objetivos a corto/largo plazo . Se observan 2 ejemplos a partir de la reflexión “entender las reglas de gramática, escuchar mejor y entender más, ser capaz de expresar mis ideas de forma rápida y correctamente en español” (sic).
- c) Se pueden observar las siguientes identidades: el yo idealizado de la L2, actitud hacia el aprendizaje de la L2 y hacia la comunidad.
- d) Se identifica la intención que es la de aprender sobre diferentes culturas en América latina y comprensión del idioma evidenciada en sus trabajos (recopilación de trabajo en área interpretativa o *interpretative mode* y cultural).

8. Clotilde

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 44. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 8, Clotilde

- a) La estudiante hace entrega parcial de las partes del portafolios. Se ha identificado desarrollo en el área de escritura. Los trabajos que aparecen están en su versión final. No ha presentado borradores.
- b) La estudiante reflexiona en las secciones del portafolios sobre sus objetivos a corto/largo plazo. Se observan ejemplos en lectura y escritura.
- c) Se identifican tres identidades: Promoción (“Para mejorar sus credenciales en la enseñanza”), Actitud hacia la comunidad de la L2 (“...que comienza seriamente a estudiarlo para trabajar en un canal de televisión local”), e Imagen idealizada del yo en la L2 (“Quiero hablar y escribir como un nativo”).
- d) La intención de la alumna es mejorar el vocabulario y se identifica ejemplo (glosario de palabras que se tomó durante las clases).

9. Mirta

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 45. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 9, Mirta.

- a) La estudiante hace entrega de todas las partes del portafolios. Se identifican desarrollo en el área de escritura y evaluación (exámenes).
- b) En la reflexión sobre los objetivos a corto/largo plazo, la alumna expresa interés en mejorar en el área de escritura y provee algunos ejemplos para justificar lo formulado. La discente expresa “me gusta la mezcla entre los temas de política y la gramática” (sic). Hay recopilación de trabajos que versan sobre política.
- c) Se pueden observar diferentes identidades: Actitud hacia la comunidad de la L2 (“Siempre he querido aprender español porque es un idioma muy útil en este país y me gustan los países hispanohablantes. Ya he estado en España...”); Promoción (“Estudio las economías emergentes, y tal vez trabajaré con los países latinoamericanos. Por eso,

querría hablar y entender español”); Generalidades (“Estoy contenta con los temas... Me gusta la mezcla de política y gramática”); El yo ideal de la L2 (“Mi escritura, mi escucha y aun mi hablar han mejorado enormemente. Trataré de aprender más vocabulario y unos términos español sobre los temas de la economía para poder usar esta lengua en mi futura carrera” (sic)).

- d) Mirta expresa la intención de continuar y mejorar en el aprendizaje de la lengua estudiada. Se observan dos ejemplos en esta área. El primero, tendiente a satisfacer la intención de hablar y entender el español (actividades de video, escritura, vocabulario) y la segunda tendiente a estudiar la economía de mercados emergentes (presentación).

10. Víctor

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 46. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 10, Víctor.

- a) El alumno hace entrega parcial del portafolios. Se identifica desarrollo en el área léxica.
- b) El alumno reflexiona sobre sus objetivos a corto/largo plazo. La conexión con lo presentado es inexistente.
- c) Se pueden identificar dos identidades: la actitud hacia la comunidad de la L2 y el yo idealizado de la L2. Se encuentran recopilados información sobre la comunidad de la L2 (notas e información sobre Perú).
- d) Su intención es aprender más y mejorar en español y eliminar el acento italiano pero la recopilación de lo mostrado no está claro o bien explícito.

11. Tulio

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 47. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 11, Tulio

- a) El discente hace entrega de todas las secciones del portafolios. Se observan borradores y versión final en el área de escritura y evaluación (exámenes).
- b) El estudiante reflexiona en la evaluación de las necesidades sobre que debe mejorar la fluidez, la gramática y el vocabulario. Menciona en el ensayo final que ha mejorado en estas áreas. Sin embargo, no presenta evidencias en estas áreas.
- c) Se identifican tres identidades relacionadas con el aprendizaje. Tulio ha expresado facetas y gustos por el español relacionados con ocio, aventura, viajes y también crédito (Promoción). Ha expresado también el querer viajar. La interacción con la gente (Actitud hacia la comunidad). Expresa el deseo de trabajar en negocios en Latinoamérica y para eso necesita hablar bien el español, es decir, manifestó la identidad correspondiente al Yo idealizado de la L2.
- d) Se identifica la intención de la mejora en el aprendizaje de la lengua (fluidez y gramática). Sin embargo, no hay evidencia para la toma de decisiones.

12. Nani

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 48. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 12, Nani.

- a) Nani ha hecho entrega parcial del portafolios. H presentado solamente el análisis de necesidades. No ha presentado el ensayo final del portafolio. Se identifica su trabajo en el área de escritura por los borradores presentados y su correspondiente versión final.
- b) La discente reflexiona en la evaluación de necesidades y se observa un ejemplo a partir de la reflexión. Se identifica recopilación en el área gramatical.
- c) Se identifican dos identidades : el yo ideal de la L2/ Actitud hacia la comunidad de la L2. Se ha observado recopilación de trabajos (para la mejora de formas verbales, gramática).
- d) Se identifica la intención de manejar la lengua y aprender sobre temas de medioambiente. Se ha encontrado por lo menos un ejemplo de esta intención en el portafolios.

13. Noemí

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 49. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 13, Noemí.

- a) La estudiante hace entrega parcial de las partes del portafolios. No se evidencia desarrollo en ningún área.
- b) La alumna reflexiona sobre sus objetivos a corto/largo plazo. No se evidencia una conexión con lo presentado en el portafolios (recopilación de trabajos aislados).
- c) Se pueden identificar tres identidades, a saber: Actitud hacia la comunidad del habla de la L2, Interés hacia el aprendizaje de la L2 y El yo idealizado de la L2 (recopilación de trabajos que apuntan al interés del aprendizaje: gramatical y escrito).
- d) Su intención es la de formalizar lo básico, pues lo que ha aprendido lo ha hecho en un contexto informal. La alumna aporta ejemplo.

3.2. Resultados de los sujetos del Grupo de control

En el caso de los sujetos del Grupo de control, y con respecto a lo planteado en el criterio de análisis del portafolios de autonomía –“Se puede observar *control* por parte del estudiante en el portafolio”–, se ha evidenciado que solo un 57% de la clase muestra un cierto grado de control en los portafolios. En la siguiente figura se pueden apreciar los valores asignados.

1	2	3	4	5	6	7
	+	+	+	+	+	+
		+			+	
					+	
					+	
					+	
					+	
					+	
					+	

Figura 20: Distribución de puntuaciones en el ítem “Control” (autonomía) en el Grupo de control.

Este grado de control en el portafolio significa que los aprendientes han presentado todas las partes del portafolio y se ha notado por lo menos un ejemplo de progreso en el mismo.

Ahora con respecto a “Se nota un claro desarrollo con lo que respecta a *reflexión* en el aprendizaje”, se observa lo siguiente:

Pablo Marcelo Oliva Parera

	2	3	4	5	6	7
+		+	+	+	+	+
		+			+	
					+	
					+	
					+	
					+	
					+	
					+	

Figura 21: Distribución de puntuaciones en el ítem “Reflexión” (autonomía) en el Grupo de control.

Esto se puede interpretar como que el 57% de los estudiantes reflexionan tanto en la evaluación de las necesidades como en la bibliografía lingüística a largo plazo. Sin embargo, esto podría haber estado mejor fundamentado.

Si ahora miramos la motivación y lo operativizado como “Se pueden observar diferentes *identidades* a través del aprendizaje del español”, se evidencia lo siguiente:

1	2	3	4	5	6	7
	+	+	+	+	+	
			+	+	+	
				+	+	
				+		
				+		
				+		
				+		

Figura 22: Distribución de puntuaciones en el ítem “Identidades” (motivación) en el Grupo de control.

En el 71% de los estudiantes ha sido posible identificar por lo menos dos identidades y una de ellas está bien justificada en el portafolios.

Con respecto a lo operacionalizado como “Se nota en el portafolio una clara *intención* del aprendiz en el aprendizaje de lengua estudiada”, se ha encontrado lo siguiente:

1	2	3	4	5	6	7
	+		+	+	+	+
	+		+		+	
					+	
					+	
					+	
					+	
					+	
					+	

Figura 23: Distribución de puntuaciones en el ítem “Intención” (motivación) en el Grupo de control.

Un 53% de los aprendientes han presentado evidencia de por lo menos una intención, ya sea en la evaluación de las necesidades o en la bibliografía lingüística, y esta intención está debidamente justificada.

Ahora bien, teniendo en cuenta el análisis de lo expresado por los estudiantes en “la bibliografía lingüística”, y que son las oraciones correspondientes al sistema “yo idealizado”, los extractos que se extrajeron en cada sujeto son los siguientes :

“Me gustaría tratar temas de medio ambiente y me gustaría aprender temas de cocinar también”.(sic) (Petrona)

“Tengo mucho vocabulario pero no conozco cada palabra o frase del libro”.

“No me gustan los ejercicios del supersite... Estoy harto del supersite. Comprendo la razón usarlo. Puedo vivir y estudiar con el supersite en el futuro. Prefiero practicar los ejercicios con mi tutor o por mano” (sic) (Ester)

Pablo Marcelo Oliva Parera

“Mi viaje a Honduras fue muy profundo para mi (sic). Viví con una familia en una granja y ofreció voluntaria para una organización sin fines de lucro. La organización asiste los agricultores (sic) para implementar la agricultura sostenible y mejorar la economía de las comunidades. Ellos salvan árboles y mejora vidas. Me gustaría trabajar para una organización similar en el futuro. Es probablemente la razón más grande para estudiar español”. (sic) (Ada)

“Puedo entender mas español en el radio, televisión, y en películas. Tengo más confianza cuando yo hablo y escucho español. Por eso, tengo orgulloso de mis habilidades para usar español. Voy a mejorar mis habilidades para trabajar en América Latina . Necesito la capacidad para hablar y escribir profesionalmente. Quiero aprender más palabras nuevas sobre el medio ambiente y sobre conservación. Es muy importante para ganar respecto en un país nuevo y por eso es necesario para hablar la idioma local”. (sic) (Tamara)

“Espero poder practicar más español y mejorar mi fluencia. Me doy cuenta que aprendo más español cuando viajo. En el futuro cercano quiero otra clase de inmersión como el verano pasado”.(sic) (Nina)

“Me interesa Latinoamérica, la cultura y las personas. Si no pueda trabajar para Naciones Unidas espero trabajar para el Departamento de estado u organizaciones no gubernamentales. Me encantaría trabajar en Perú. Porque soy en la programa de terrorismo y nonproliferación me interesa grupos terroristos en Latinoamérica”. “Quiero llegar a ser fluido en español. Es una lengua hermosa me siento fuertes cuando lo hablo y quiero hablar con una fluidez similar a la de los nativos”. (sic) (Pepita)

“Me gustaría aprender entender a los locales cuando viajo y hablar con mas facilidad” . (sic) (Gogo)

“Me decidí a estudiar español no solamente para el crédito de escuela pero porque es muy práctico para saberlo cuando vivir en los Estados Unidos. Muchos empleadores en los Estados Unidos quieren contratar a empleados que hablan español ahora. Siendo una estudiante de postgrado en administración publica con una especialización en educación este conocimiento será útil para mí en mi vida y en mi futura carrera” (sic) (Gina)

“Para el próximo semestre, ojala yo no necesito las notas, y tengo confianza para hablar una nueva conversación sin práctica” (sic)(Juanito)

Pablo Marcelo Oliva Parera

“Me gustaría aprender más vocabulario relacionado con medioambiente . Quiero tener más practica en hablando y escribiendo” (sic)(Taña).

“Me gustaría aprender más tensos de los verbos, la cosa que quiero es hablar. Creo que puedo escribir(las cosas que yo ya entiendo) mas o menos bien, pero yo se que necesito mas practica hablar (sic)” (Artemia)

“Esperaba aprender más sobre la idioma, cultura y la gente de América Latina. También, yo quería aprender más sobre medio ambiente y la política ambiental de América Sur” ... “Mi conocimiento de la idioma y las costumbres ha crecido mucho. Además el capítulo de la naturaleza en el libro me ha ayudado ampliar mi vocabulario con respecto a la política ambiental. Mi gramática ha mejorado también, sin embargo hay muchas cosas que yo necesito ayuda con”.(sic) (Lucía)

“Para el semestre próximo , deseo continuar aprender más gramática y cultivarme mis habilidades de comprendiendo, escuchando” (sic) (Marcelo)

Las respuestas dadas por los estudiantes bajo el constructo del Yo idealizado ha permitido cuantificar lo siguiente: 7 estudiantes de los 13 han expresado una relación íntima entre el ideal y sus carreras en el futuro, mientras que el otro 50% han relacionado el yo idealizado con mejoras en habilidades o destrezas de forma individual. En otras palabras, el 50% de los estudiantes en el grupo de control quieren aprender y mejorar para un mejor desempeño en sus carreras en el futuro¹⁶.

Los resultados más destacables en cada uno de los sujetos del grupo de control tras el análisis de sus portafolios se exponen a continuación.

¹⁶ Se discutirá esto con mayor profundidad en el capítulo final.

Pablo Marcelo Oliva Parera

14. Nina

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 50. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 14, Nina.

- a) El estudiante no presenta el ensayo final/ evaluación de necesidades. Lo presentado es una colección de trabajos que no muestran un desarrollo.
- b) La alumna no presenta nada excepto las reflexiones de sus presentaciones.
- c) No se identifican identidades por falta de información. Sin embargo se puede inferir la identidad Yo idealizado de la L2: “Espero poder practicar más español y mejorar mi fluencia. Me doy cuenta de que aprendo más español cuando viajo. En el futuro cercano quiero otra clase de inmersión como el verano pasado”.(sic) (comentario en un escrito-dossier).
- d) El estudiante no presenta el ensayo final / evaluación de necesidades y no hay evidencia alguna de desarrollo.

14. Juanito

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 51. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 14, Juanito.

- a) El estudiante hace entrega parcial de las partes del portafolios. No se evidencia desarrollo en ningún área.
- b) El estudiante reflexiona y completa la bibliografía lingüística. Afirma que desea hablar con mayor confianza y entender. No se puede evidenciar una conexión con lo que ha presentado en el portafolios.
- c) Se pueden identificar por lo menos dos identidades en el portafolio: El yo idealizado de la L2 y El interés el aprendizaje de la lengua española. Se observa recopilación de evidencias de ambas identidades en el área de evaluación (exámenes).

15. Pepita

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 52. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 15, Pepita.

- a) La estudiante no presenta el análisis de necesidades y no hay evidencia de progreso en lo que ha presentado en el portafolio. Es una mera colección de papeles sin organización.
- b) De acuerdo con lo presentado, no hay justificación organizada para dar muestra de evidencia.
- c) Se identifican las identidades Actitud hacia la comunidad de la L2 y El yo idealizado de la L2, pero no presenta evidencia.
- d) No se puede tomar una decisión.

6. Artemia

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 53. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 16, Artemia.

- a) La estudiante hace entrega parcial del portafolios. Se identifica desarrollo en el área de presentación (notas y borradores en referencia a sus presentaciones).
- b) La alumna hace entrega parcial. Se puede observar por lo menos la reflexión sobre sus presentaciones.
- c) Se identifican las siguientes identidades: El yo idealizado de la L2 y Actitud hacia la comunidad de la L2. Lo justifica por el material recopilado y usado en presentación (viajes).
- d) La intención es mejorar en la lengua hablada y en el manejo de los tiempos de verbos. No hay evidencia suficiente para tomar una decisión.

17. Ester

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 54. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 17, Ester.

- a) La estudiante presenta todas las partes del portafolio y se notan ejemplos de progreso en gramática y vocabulario.

Pablo Marcelo Oliva Parera

- b) El alumno reflexiona y muestra evidencia en el área de práctica oral (habla con su tutora anterior de Costa Rica) y hay evidencia (plataforma Anvil).
- c) Se pueden identificar por lo menos dos identidades: Actitud hacia los hablantes de la L2 y El yo idealizado de la L2. Se aprecia trabajo en la mejora de este último.
- d) Se identifica la intención pero el ejemplo encontrado no está muy claro.

18. Lucía

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 55. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 18, Lucía.

- a) La discente hace entrega de todas las partes del portafolios. Se evidencia desarrollo en el área evaluativa (exámenes) y de escritura.
- b) En la reflexión la estudiante expresa la necesidad de hablar con más fluidez ante un público. Se evidencian borradores de presentación como así también entradas a la plataforma Anvil” para la práctica de expresión oral.
- c) Las facetas que se observan son: El yo ideal de la L2, Interés hacia el aprendizaje de la L2 e Interés hacia la comunidad. Se encuentra evidencia relacionada al interés hacia el aprendizaje de la lengua.
- d) El estudiante expresa la intención de mejoras en léxico, lectura y gramática. Se encuentra evidencia (exámenes).

Pablo Marcelo Oliva Parera

19. Taña

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 56. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 19, Taña.

- a) La alumna hace entrega de todas las partes del portafolios. Se evidencia desarrollo en las áreas de escritura (borradores), exámenes y gramática (análisis de errores).
- b) La aprendiente reflexiona sobre sus objetivos a corto/largo plazo. Se encuentran ejemplos en el área de gramática y escritura.
- c) Se pueden identificar las siguientes identidades: Actitud hacia el aprendizaje de la L2, Actitud hacia la comunidad de la 2 y El yo idealizado de la L2.
- d) Su intención es mejorar en la lengua y se encuentra evidencia en este aspecto (gramática, vocabulario, escritura).

20. Marcelo

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 57. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 20, Marcelo

Pablo Marcelo Oliva Parera

- a) Se nota todas las partes del portafolio. Se encuentra evidencia en el área de la escritura y evaluación (exámenes).
- b) El estudiante reflexiona y expresa interés en el aprendizaje de la lengua en general y comprensión auditiva. Se observa un ejemplo en el área de la escritura.
- c) Se pueden observar diferentes identidades a través del aprendizaje del español. Se identifican por lo menos tres identidades en el portafolios: El yo idealizado de la L2, Actitud hacia el aprendizaje y Actitud hacia la comunidad de la L2
- d) La intención del estudiante es mejorar en la lengua. Se encuentra en el portafolios evidencia en la recopilación (borradores, progreso en la nota de los exámenes).

21. Ada

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 58. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 21, Ada

- a) La alumna hace entrega de todas las partes del portafolios y muestra evidencia en el aspecto gramatical y exámenes presentados.
- b) El alumno reflexiona en la evaluación de las necesidades/bibliografía lingüística sobre sus objetivos a largo plazo. Se evidencia un ejemplo relacionado al área gramatical.
- c) Se pueden identificar las siguientes identidades: Actitud hacia el aprendizaje de la L2, Yo idealizado de la L2 y Actitud hacia la comunidad de la L2. Se observa una conexión en el portafolios relacionada al aprendizaje de la L2.
- d) La estudiante expresa la intención de querer aprender vocabulario y presenta evidencia.

Pablo Marcelo Oliva Parera

22. Juanito

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 59. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 22, Juanito.

- a) El estudiante hace entrega parcial de las partes del portafolios. No se evidencia desarrollo en ningún área.
- b) El estudiante reflexiona y completa la bibliografía lingüística. Afirma que desea hablar con mayor confianza y entender. No se puede evidenciar una conexión con lo que ha presentado en el portafolios.
- c) Se pueden identificar por lo menos dos identidades en el portafolio: El yo idealizado de la L2 e Interés por el aprendizaje de la lengua española. Se observa recopilación en el área de evaluación (exámenes).

23. Gogo

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 60. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 23, Gogo

Pablo Marcelo Oliva Parera

- a) La estudiante presenta todas las partes del portafolio y se notan ejemplos de progreso en el área de vocabulario y borradores de presentación.
- b) La discente reflexiona en el análisis de necesidades/bibliografía lingüística sobre sus objetivos a largo plazo. Se evidencia ejemplo de progreso (exámenes).
- c) Se pueden identificar las identidades El yo ideal de la L2, Promoción e Interés en la comunidad de la L2.
- d) Se identifica la intención que es la mejora en el aspecto oral de la lengua. Se encuentra evidencia en este punto (borradores de presentaciones).

24. Gina

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 61. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 24, Gina.

- a) La estudiante presenta todas las partes del portafolio. Se identifican desarrollo en el área de evaluación (exámenes) principalmente.
- b) El alumno reflexiona en la evaluación de las necesidades/bibliografía lingüística sobre sus objetivos a corto/ largo plazo. Se centran en el aprendizaje específicamente en la expansión de vocabulario, gramática y destreza oral. Se evidencia el borrador de una presentación.
- c) Se ha identificado las siguientes identidades: El yo idealizado de la L2 y Actitud o interés en el aprendizaje de la lengua. Se evidencia trabajo relacionado al aprendizaje del español (exámenes).
- d) Se identifica la intención del estudiante que está relacionada con el aprendizaje del español y se evidencia un ejemplo para justificar esto (exámenes).

Pablo Marcelo Oliva Parera

25. Tamara

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 62. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 25, Tamara.

- b) Presenta todas las partes del portafolio y aporta evidencia en dos áreas: el área léxica y gramatical.
- c) La alumna reflexiona sobre sus objetivos a corto/largo plazo y se identifica trabajo a nivel léxico (lleva un diario de palabras nuevas que ha ido aprendiendo).
- d) Se pueden identificar la Actitud hacia la comunidad de habla de la L2, Actitud hacia el aprendizaje de la L2, El yo idealizado de la L2 y se identifica un ejemplo bien justificado que explica su actitud hacia el aprendizaje de la L2.
- e) Se identifica la intención de querer aprender vocabulario y presenta evidencia (diario de vocabulario).

26. Etel

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 63. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 26, Etel.

- a) La estudiante hace entrega parcial del portafolios. Lo presentado es una colección de trabajos que muestra ejemplo de evaluación (exámenes).

b) El alumno no presenta el ensayo final o evaluación de necesidades. Hace entrega de las reflexiones solamente.

c) Se infiere la identidad asociada al interés hacia la lengua española (exámenes). No hay evidencia para tomar una decisión porque hace entrega parcial del portafolios

d) El estudiante no presenta el ensayo final / evaluación de necesidades.

27. *Petrona*

Autonomía	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
Motivación	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 64. Resultados en autonomía y motivación a partir del portafolios del sujeto n.º 27, *Petrona*.

- a) La estudiante presenta todas las partes del portafolio y se notan ejemplos de desarrollo en el área de evaluación (exámenes) y escritura.
- a) Reflexiona en el análisis de necesidades/bibliografía lingüística sobre sus objetivos a largo plazo. Afirma que necesita incrementar vocabulario y conocimiento gramatical y aporta evidencia (recopilación de ejercitación gramatical).
- b) Se pueden identificar por lo menos dos identidades, Interés en la lengua española y El yo idealizado de la L2); una de ellas está bien justificada.
- c) Hay por lo menos una evidencia de la intención de aprender justificada. Por ejemplo, cuando menciona la intención de mejorar en el subjuntivo (gramática), hay evidencia (recopilación de ejercicios).

3.3. Análisis de correlación de resultados entre la autonomía y la motivación a través del portafolios

Una vez que se obtuvieron los resultados expuestos, se procedió a verificar si existe una relación entre lo obtenido como resultado en la autonomía y lo obtenido como resultado en la motivación. Para esto, se llevaron los resultados a una hoja de Excel y se decidió utilizar el test de correlaciones de Spearman (*Spearman Rank Correlation Test*). Para esto, se decidió utilizar el sistema R. El resultado de R fue el siguiente: $z = 6.0502$, $p\text{-value} = 1.447e\text{-}09$; $\tau = 0.6894477$. El valor en negrita significa que se necesita mover el punto decimal nueve posiciones hacia la izquierda. En otras palabras, es un exponente negativo = -09. Por lo tanto, el valor de $p = .000000001447$ e indica que hay una diferencia estadística significativa entre la motivación y la autonomía.

Tras lo que se acaba de plantear y teniendo en cuenta los resultados obtenidos a partir del análisis de cada portafolios, retomamos la tercera hipótesis de esta investigación.

H3. El uso de un portafolios de lenguas utilizado en una clase de español L2 como instrumento para favorecer la reflexión de los sujetos sobre el propio proceso de aprendizaje puede promover en ellos una mayor motivación y autonomía.

Se puede afirmar que se ha visto cumplida ya que ha quedado comprobado que el portafolio promueve una mayor autonomía y motivación de los aprendientes en la clase que sigue el formato AICLE porque al analizar la autonomía y teniendo en cuenta la forma en la que esta se encuentra operativizada, como el “control por parte del estudiante en el portafolio”, se ha evidenciado que en el grupo experimental, el 85% de los sujetos presenta todas las partes del portafolios y, además, se pueden ver ejemplos de progreso. Es decir, que el alumno ha aportado información necesaria para demostrar el progreso en por lo menos una habilidad. En el grupo de control, sin embargo, el 57% de los aprendientes ha aportado suficiente información y ejemplos de progreso en sus habilidades. Con respecto a la “reflexión” por parte de los aprendientes cabe decir que en el grupo experimental se ha notado que todos los aprendientes (100%) han reflexionado en la evaluación de las necesidades, la bibliografía lingüística y han aportado ejemplos fundamentados en los trabajos presentados en el portafolios¹⁷. En el grupo de control, el 71% de los alumnos ha reflexionado en la evaluación de las necesidades, bibliografía lingüística y ha aportado ejemplos fundamentados en los trabajos presentados.

¹⁷Es importante añadir que se ha tenido en cuenta las puntuaciones 5, 6 y 7 de la grilla para ese resultado tanto en el grupo experimental como en el grupo de control.

En cuanto a la motivación y el despliegue de “diferentes identidades” plasmadas en el portafolios, en el grupo experimental se ha podido identificar que el 85% de los aprendientes ha manifestado por lo menos dos identidades y una de ellas está debidamente justificada. En el grupo de control, el 71% de los aprendientes han manifestado por lo menos dos identidades con justificaciones correspondientes. En cuanto a la motivación y su operacionalización el portafolios como “una clara intención del aprendiz en el aprendizaje de la lengua estudiada”, el 77% de los aprendices en el grupo experimental ha demostrado por lo menos una intención que ha sido justificada con lo presentado en el portafolios. En cuanto al grupo de control el 71% ha justificado lo dicho anteriormente.

El test *Spearman Rank correlation* realizado en el grupo de control y el grupo experimental ha permitido anoticiarnos la existencia de una relación íntima (estadísticamente significativa) entre la motivación y la autonomía de los aprendientes. En consecuencia, la autonomía de los aprendientes está ligada a la motivación de los mismos.

Para cerrar este punto, es importante añadir que el análisis de “la bibliografía lingüística” del portafolios ha permitido el hallazgo de la relación que existe entre el yo idealizado y el deseo que tienen los aprendientes de mejorar y aprender más español para desempeñarse de una mejor manera en sus carreras en un futuro. En el grupo de control se ha encontrado esta relación es de un 85%, mientras que en el grupo de control la relación es de un 50%.

CAPÍTULO 8

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se discutirán los resultados obtenidos teniendo en cuenta las investigaciones revisadas, las preguntas de investigación y las hipótesis respectivas planteadas al comienzo del estudio.

1. Sobre la motivación en una clase que sigue el formato AICLE

La primera pregunta de investigación planteaba:

¿Qué variación se evidencia en relación con la motivación entre una clase universitaria de español como lengua extranjera que sigue el formato tradicional con respecto a una que sigue un formato basado en la integración de lenguaje y contenidos (AICLE)?

La hipótesis de investigación proponía:

Hipótesis 1 (H1). Los estudiantes universitarios de posgrado que toman el curso de español como lengua extranjera que sigue el formato de enseñanza de la lengua a través del contenido evidencian mayor motivación que los alumnos que siguen el formato tradicional de enseñanza de la misma lengua.

En el análisis del cuestionario que ha servido de pretest se puede observar que no existe una diferencia estadística significativa entre el grupo experimental y el grupo de control antes del tratamiento. En otras palabras, se evidencia una homogeneidad entre ambos grupos debido a que los valores aportados por p son mayores ($>$) de .05. La entrevista semiestructurada al final del periodo de instrucción ha permitido “complementar” el cuestionario. Si bien los cuestionarios se utilizan con frecuencia en estudios empíricos, es conveniente recordar que tienen un razonamiento muy circular porque están formulados desde bases teóricas con un punto de vista determinado (van Lier, 2010). Sin embargo, por un lado, la codificación de las entrevistas semiestructuradas individuales ha permitido observar que según las opiniones agrupadas en el subtema “Actitud hacia el aprendizaje de la L2”, los estudiantes del grupo experimental se expresan positivamente hacia los contenidos que se han visto en la clase como así también hacia su atmósfera. En cambio, en el grupo de control se advierte frustración por parte de los alumnos por algunos de los temas vistos, la bibliografía utilizada y el lento progreso de la clase al principio del semestre. Además, frente a la codificación de una de las preguntas “si se encuentran más motivados ahora que al principio de las clases”, la mayoría de los aprendientes contestaron positivamente en el grupo experimental, pero en el grupo de control los estudiantes utilizaron atenuantes en las respuestas y se refirieron a otra de las clases que habían tomado en el pasado y no a esta. Hubo otros, además, que contestaron negativamente. A partir de las entrevistas semiestructuradas y la codificación de las mismas se ha evidenciado que los aprendientes del grupo experimental están más motivados que los aprendientes del grupo de control. Por esto, se cree que el presente estudio respecto a la motivación de una clase que sigue el formato AICLE es un aporte a las conclusiones en los estudios de Kuei-Min (2011), Lasagabaster y Fernández Sierra (2009) y Lasagabaster (2011) en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera en la universidad.

Una de las razones posibles que explican la homogeneidad entre los grupos por la diferencia estadística no significativa antes del tratamiento es, en primer lugar, que los aprendientes son estudiantes que ya han cursado estudios anteriores de grado y al matricularse en la universidad saben que parte de su currículo consiste en el estudio de la lengua que eligen. En otras palabras, optan por el programa en la institución que consiste

en clases obligatorias de lengua a pesar de que en el país hay instituciones que ofrecen el mismo grado académico y programa, y por consiguiente, no necesitan cursar ninguna lengua para obtener su maestría. Eso nos deja saber del interés o grado de motivación que tienen los aprendientes al venir a la universidad.

Otra de las razones para explicar la diferencia en motivación después del tratamiento es que los temas que se tocaron en la clase experimental coinciden con el itinerario de las carreras de los alumnos que estudian en inglés y de esta manera parece ser que los contenidos invitaron a una mayor participación de los estudiantes, tal como se ha manifestado en el estudio de Romero (2009). Es decir, desde el punto de vista pedagógico la presente investigación es una alternativa que responde a los estudiantes en el contexto del aula y que a la vez intenta dar respuesta al llamado a más investigaciones en la misma línea encontrado en las conclusiones de los estudios de Ziyuan (2004) y de McGroarty (2001). En otras palabras, se puede decir que la motivación se ha potenciado y esto se ha evidenciado en la codificación de las entrevistas y en el grado de apego en relación con lo visto. El tema de los contenidos ha sido la clave en esta instancia, pues se ha evidenciado la variedad de los temas que han presentado seleccionados por los estudiantes mismos. Este incremento en la motivación es coincidente con lo encontrado en Mondaca y Ospina (2008) pero en el contexto de una clase de español como LE.

Con respecto al contenido en sí, se puede añadir que, de alguna manera, en el grupo experimental se ha destacado el sentido de agencia (van Lier, 2010) de los aprendientes, las diferentes identidades que han traído a la clase como así también sus historias personales. En este proceso orgánico (Ushioda, 2011) que conforma la motivación, se puede afirmar que esta ha emergido “a través de un complejo sistema de interrelaciones” (Ushioda, 2011:13). Entre estas se destacan el nivel de lengua que poseen los aprendientes, sus personalidades, el contenido con el que se han enfrentado en clase y la tarea facilitadora del docente a cargo. Otra de ellas ha sido la relación entre los mismos estudiantes y el diálogo e interés en los diferentes temas presentados en el aula. A modo de ejemplo se puede citar el siguiente diálogo tomado de la presentación final de la estudiante Giovanna:

Giovanna: ...Es importante apoyar a los pequeños agricultores y permitir las oportunidades de microfinanzas y crédito... (lo dice con dificultad).

Beto: ¿Debemos tener subsidios o son malos para el sistema?

Mirta: Sé que los subsidios existen a causa de los “*lobbysts*” (se nota interferencia de la L1 de la estudiante en su interlengua).

Pablo Marcelo Oliva Parera

Profesor: Lobistas.

Mirta: ¿Sabes si hay lobistas en Sudamérica como hay aquí?

Giovanna: No sé... pero yo sé que en Argentina no hay subsidios para los granjeros para... (pausa y sonríe) desarrollar agricultura orgánica, pero es más común ... pero en otras lugares no sé (sic).

Nani: Creo que es un gran problema en México porque tenemos NAFTA. ¿Verdad? ¿Sí? Si los subsidios del etanol son partes de NAFTA y por esa... por eso "*smallfarmers I guess*" (utilización de la L1 en su interlengua).

Profesor: "Pequeños granjeros".

Nani: Sí, ellos necesitan irse para otra países porque no pueden hacer o "*grow*" más maíz.

Profesor: "No pueden cultivar más maíz".

Nani: (La estudiante lo repite) No pueden cultivar más maíz, sí, sí, es un gran problema en México.

Giovanna: Y aquí en los Estados Unidos (sic) ahora más granjeros cultivan terceros "*twothirds*" el maíz para etanol. Es horrible. (fin de la grabación)

Se puede observar en este pequeño diálogo la interacción entre los estudiantes: Giovanna en la de Gestión internacional, al igual que Beto, Mirta –que sigue la maestría en Negocios y Desarrollo–, y Nani que estudia Medioambiente. En la grabación se nota a los estudiantes escuchándose, interesados en el tema y motivados para "hablar con su propia voz" en la L2 o, como dice Ushioda (2011), "*Speak as themselves*". Por esa razón, este estudio es un aporte en dirección a considerar la motivación desde la perspectiva relacional de la persona en contexto como lo ha planteado Ushioda (2009, 2011).

En este sentido se ve que el aporte de la temática general del curso cuadra con lo expresado por Dörnyei (2005) que supone que a menos aptitud por parte del aprendiente, mayor motivación se necesitará en el aprendizaje. En otras palabras, la temática ha resultado lo suficientemente motivadora para que los estudiantes se expresen en diferentes momentos y durante las presentaciones y el docente, sobre todo en este nivel, les haga prestar atención a la forma (Papai, 2000), por medio de diferentes actividades durante el andamiaje gramatical (Bruner, 1983; van Lier, 2004).

En esta línea, se cree necesaria la debida atención a las formas por parte del profesor en este tipo de aprendizaje donde se integran lengua y contenidos (Lyster, 1987; Swain, 1985; Doughty y Varela, 1998; Papai, 2000). Asimismo, se pueden observar claramente las identidades transportables (Zimmerman, 1998; Richards, 2006) cuando una estudiante habla de un tema y los demás aportan y se interesan en el aprendizaje a pesar de estar en otras carreras, porque de alguna manera lo pueden relacionar con sus mismos

campos o simplemente porque ha despertado el interés de ellos mismos. Se observó claramente en la grabación cómo los estudiantes se esfuerzan en hablar o, utilizando las palabras de Leo van Lier (2010: XIII): “La lucha de una persona (uno mismo) en un ambiente particular. La lucha es, por un lado, para mantener la integridad de uno mismo y por otro lado, adaptarse (llevarse bien, encontrar un lugar, sobrevivir o desarrollarse) en el medio”¹⁸. En este caso, el medio es el aula, y continúan hablando e intercalando de vez en cuando alguna palabra en la L1. Dicho de otro modo, la lengua es un vehículo que ellos utilizan para decir lo que quieren decir de una manera natural en el contexto de la clase de la L2.

A partir de esto, se ha podido observar cómo la fase dinámica presentada en el “autosistema motivacional” del modelo de Dörnyei (2005, 2009, 2011; Kormos y Csizér, 2008; Taguchi, Magid y Papi, 2009; Tae-Young, 2009; Xie, 2011; Papi, 2010) utilizado en esta investigación, una vez adaptado al contexto y a la realidad universitaria, ha permitido realizar en ambos grupos las comparaciones respectivas a la motivación al principio del semestre. Esto ha llevado al final de la experiencia a este resultado. Con respecto al grupo de control, el factor determinante ha sido el contenido utilizado en la clase y, en vista de los resultados, se concluye que la motivación emergerá en tanto y en cuanto el contenido sea apropiado, interesante y desafiante a los objetivos de la clase. En este sentido se puede ver cierto paralelismo en lo concluido en la investigación de Tae Young (2009). Otra perspectiva adicional a lo concluido por Kormos y Csizér, (2008) es que en esta investigación se puede asociar a la motivación con los contenidos que los aprendientes estudian en sus itinerarios de carrera por las respuestas dadas a la entrevista semiestructurada y además por los temas seleccionados por ellos mismos en la presentación final. En el grupo de control, en cambio, las respuestas apuntan más a lo que a los alumnos les gustaría hacer en futuras clases y varios de ellos describen o comparan este tipo de clase a la que ellos asistieron durante el verano.

Esta tesis doctoral intenta también dar respuesta a la necesidad de un mayor número de investigaciones (Fernández Fontecha y Canga Alonso, 2014) en contextos AICLE y no AICLE, que además tengan en cuenta el género, los contenidos y las repercusiones en la motivación. Si consideramos la variable de género, notamos que tanto las mujeres como los hombres en el grupo experimental se encuentran motivados después de la intervención. Esto reafirma los hallazgos en los estudios de Heras y Lasagabaster (2015); Merisuo-Storm (2007) y Yasin, Marsh, Tek y Ying (2009) donde tanto los hombres como las mujeres se encuentran motivados en el contexto AICLE por el hecho de

¹⁸Traducción propia.

que los hombres se interesan más en el contenido de la clase y de esta manera se motivan más en el aprendizaje. Este resultado sería un aporte en esa dirección pero en el ámbito universitario y en la lengua española. En el grupo de control, notamos que la mayoría de las mujeres, como ocurre con los hombres, se encuentran motivados. Sin embargo, se nota que los participantes han expresado su parecer recurriendo a mitigadores o atenuantes en sus respuestas.

Para concluir, se desea añadir que la presente tesis aporta un aspecto complementario también a lo encontrado en el estudio de Xie (2011), ya que al observar los resultados obtenidos de la categorización de las respuestas de las entrevistas semiestructuradas se evidencia una íntima correlación entre “la actitud de los aprendientes de la L2” y las fuerzas motivacionales que emergieron a través del contenido utilizado en clase. Por lo mismo, se recomienda hacer un uso de contenidos que sea motivador para lograr que haya una “actitud hacia la L2” que sea positiva y a la vez allane el camino hacia su dominio.

2. Sobre la autonomía en una clase que sigue el formato AICLE

La segunda pregunta de investigación planteaba:

¿En qué medida y para qué aspectos hay una variación en la autonomía del estudiante entre una clase universitaria de español como lengua extranjera que sigue el formato tradicional con respecto a la que sigue un formato basado en la integración de lenguaje y contenidos (AICLE)?

La hipótesis de investigación proponía:

Hipótesis 2 (H2). Los estudiantes universitarios de posgrado que toman el curso de español basado en el contenido evidencian mayor autonomía que los estudiantes que toman la clase de español que sigue el formato tradicional de enseñanza.

Con respecto a la autonomía de los aprendientes recordemos que para el pretest y el postest se utilizó un cuestionario de nueve preguntas basadas en un estudio de Sinclair (1999). Estas preguntas, que los alumnos completaron en la primera y la última presentación oral, permitieron agrupar las respuestas en tres categorías que representan diferentes niveles metacognitivos. Los resultados de nuestro estudio muestran que los

alumnos del grupo experimental pudieron justificar las respuestas en la categoría “Con mucho control” (44%). En cambio, el grupo de control demostró un valor mucho menor en esta categoría (12%). Con respecto a la segunda categoría, el grupo de control y el grupo experimental están casi igualados, en un 48% y 44% respectivamente. Se notó que un gran número de respuestas de la categoría “Sin control” por parte del grupo de control (40%) se diferencia del grupo experimental (16%), donde son bastantes menos. En otras palabras, se puede decir que los estudiantes que toman el curso de español basado en el contenido evidencian mayor autonomía que los que toman el curso tradicional de enseñanza. La explicación para esto es que el grupo experimental tuvo la oportunidad de elegir temas que ellos mismos presentaron y que están asociados a sus intereses y estudios de posgrado. Por haber elegido eso, se ha evidenciado que los aprendientes tienen más cosas que decir con respecto a lo que tácitamente conocen o saben. Se puede observar en este grupo cómo las respuestas a las preguntas permitieron ser colocadas en la categoría “Tomar el control” y se notó que en esta sección hubo una cantidad de las mismas que guardaban un sentido anecdótico. Las presentaciones en el grupo de control se notaron repetitivas y redundantes, ya que muchos de los alumnos eligieron el mismo tema, como por ejemplo, “los viajes”. Por lo tanto, de esa manera se puede llegar a pensar que de alguna forma se encontraron restringidos al querer expresarse más sobre lo presentado y el formato anecdótico constituyó parte de lo que podían aportar en las respuestas. Esto es coincidente con lo dicho por ellos y obligó a ubicar parte de las respuestas en la sección “Sin control”. Con base a lo expresado, la presente tesis representa un aporte a la conclusión de Press (1996) y al estudio de Dam y Legenhausen (1996) ante la petición de mayores estudios en autonomía que sean operacionalizados de una manera diferente. En la presente investigación, la autonomía ha sido operativizada en un contexto distinto, como es la clase AICLE.

Ahora bien, tomando en cuenta este tipo de contexto de integración de lengua y contenido, la presente investigación es también un aporte a las conclusiones de los estudios de Benson y otros (1998), Sinclair (1999), Lai (2001) y Champagne, Clayton, Laszewski, Savage, Shaw, Thein y Walter (2001) porque en primer lugar, los estudiantes han tenido que reflexionar sobre la tarea realizada al criticar sus propios trabajos por medio de cuestionarios. Por ejemplo, esta reflexión ha llevado al docente de la clase a realizar ciertos cambios sobre la marcha. Uno de ellos es personalizar algunos ejemplos en la explicación de la gramática en el grupo de control. De esta manera, se logró una clase más amena y con un toque de humor. Otro aspecto es el de aportar información extra de los aprendientes como por ejemplo una estudiante en el grupo de control es una cocinera profesional y de

alguna manera se hizo alusión a este aspecto durante el semestre para la explicación de diferentes conceptos. Por ejemplo, al tratar diferente léxico relacionado con bebidas y comidas, se hablaba de la website de la estudiante, etc. Al trabajar otro tema relacionado con el medioambiente se hacía alusión a conceptos y a estudiantes de medioambiente en el grupo de control. En otras palabras, la reflexión ha puesto en evidencia la forma en la que los alumnos procesan el aprendizaje de la lengua y además, es una herramienta fundamental para el docente ya que le permite conocer mejor las necesidades del aprendiente para la facilitación de la información. En segundo lugar, para medir la autonomía se ha recurrido al análisis metacognitivo de las críticas de sus trabajos agrupando este conocimiento metacognitivo en tres áreas sugeridas por Sinclair, (1999) pero esta vez en un contexto de una clase de integración de contenidos en español. Debido a este contexto y en este sentido se agrega que la presente investigación es una aportación al llamado a más investigaciones en autonomía y motivación en contextos AICLE en otras lenguas de Morioka (2007) y Hashimoto (2013)

Observando los registros de las grabaciones hechas de las presentaciones en la clase, es importante hacer notar además, que en el grupo experimental la variedad en el contenido y su cercanía con lo que estos aprendientes adultos estudian en sus carreras ha hecho que hayan podido manifestar sus diferentes identidades a través de la lengua meta. Este parece ser uno de los principios que toda clase de lengua extranjera debe responder para promover un aprendizaje autónomo (Ushioda, 2011; Little, 2004).

Se cree necesario agregar también que en la presente tesis la autonomía no ha consistido en el análisis de las oraciones en primera persona como en los estudios de Fang y Warschauer (2004) y Brown, Smith y Ushioda (2007). Sin embargo, es conveniente destacar una orientación hacia dichas investigaciones porque de alguna manera se toman en cuenta las oraciones en las respuestas de los aprendientes en el análisis metacognitivo observando diferentes identidades. Esto se debe a la vinculación que guardan los constructos de autonomía y motivación. Por ejemplo, Pedro, uno de los aprendientes, enfocó uno de los temas que presentó. Se transcribe aquí parte de su presentación que ha sido grabada.

Pedro: Mi presentación es sobre la agricultura de roza, tumba y quema en América Latina. Esta técnica está usando (sic) en los bosques tropicales en América Latina... y ahorra (sic) el 57% de las zonas de tropicales(sic) que existen en América latina. Esta zona es muy importante porque produce mucho oxigen (sic) en el mundo... por ejemplo la selva amazónica produce más del 20 % de oxigen

Pablo Marcelo Oliva Parera

en el mundo (sic). También esta zona tiene millones de animales y flores... (La presentación continúa).

(Hacia el final de la presentación una de las preguntas es la siguiente)

Estudiante 1: La fundación Inta, ¿recibe alguna ayuda del gobierno o no?

Se puede observar en este extracto cómo el estudiante Pedro decide hablar sobre la técnica denominada “Roza, tumba y quema”. Esta es una técnica que consiste en la tala de árboles en un bosque tropical, se deja secar todo por un tiempo y luego se quema. Las cenizas utilizadas se usan como abono para la tierra y según el *Diccionario Enciclopédico de Medioambiente*,¹⁹ eso es bueno para los cultivos. Se puede observar aquí en el contexto de aula cómo la identidad profesional y personal del estudiante ha prevalecido. En otras palabras, el aspecto sociocultural y el aspecto metacognitivo parecen integrarse. El estudiante Pedro se enfoca en estudios de administración pública pero también le interesan los temas de medioambiente. Durante la presentación había estudiantes que conocían la técnica, pues la habían estudiado en una de las clases de su maestría en medioambiente. Es necesario admitir que el instructor del grupo que es a la vez el autor de esta tesis nunca había escuchado hablar sobre esta técnica. A partir de esto, es importante señalar uno de los tantos retos que tiene el instructor en una clase AICLE sobre todo en el ámbito universitario donde los aprendientes manejan temas profesionales que a la vez se entrecruzan con otras áreas de saber muy específicas en este caso. Esto demanda al instructor de lenguas extranjeras una búsqueda de información que le permita orientar al aprendiente en su labor de alcanzar el potencial desarrollo en las destrezas de la lengua meta estudiada. Al mismo tiempo, en la grabación se observa el ambiente relajado de la clase y el interés en saber más a partir de la pregunta hecha por una estudiante. Con esto se enfatiza también un aporte importante desde el punto de vista profesional. A través de la creación de instancias para que el alumno “se exprese de manera espontánea y natural”: expresar ideas, compartir lo que sabe y socializar en el aula. De esta manera se promueven y se crean instancias de “autonomía del aprendiente de una lengua” o “*Language learner autonomy*” según Little(2007) a través del aspecto sociocultural y metacognitivo.

Si tenemos en cuenta la variable de género, nuestro estudio sobre la autonomía llega a conclusiones similares al trabajo de Ahmadi Raziyeleh y Mahadvi- Zafarghandi (2013) ya que no hay diferencia estadística significativa en el contexto AICLE entre

¹⁹ Se puede consultar sobre esta técnica en el diccionario en línea:
<http://www.dominicanaonline.org/diccionariomedioambiente/es/definicionVer.asp?id=48>. Consultado: 8 de agosto 2013

hombres y mujeres. Sin embargo, la diferencia se encuentra en el análisis de los hombres y las mujeres en el grupo de control y al comparar las mujeres de los dos grupos. Sin embargo, creemos necesario clarificar que eso se explicaría por el hecho de que el grupo de control solamente cuenta con dos hombres.

3. Sobre la autonomía y la motivación a través del portafolios en una clase que sigue el formato AICLE

La tercera pregunta de investigación planteaba:

¿Puede el uso de un portafolios de lenguas utilizado en una clase de español L2 como instrumento para favorecer la reflexión de los sujetos sobre el propio proceso de aprendizaje promover en ellos una mayor motivación y autonomía?

La hipótesis de investigación proponía:

Hipótesis 3 (H3). El portafolios, al favorecer la reflexión metacognitiva sobre los procesos y los productos del aprendizaje, promueve una mayor autonomía y motivación del estudiante en una clase de posgrado de español como lengua extranjera que sigue el formato de enseñanza de lengua a través del contenido.

Se ha evidenciado que el portafolios promueve una mayor autonomía y motivación de los aprendientes que estuvieron matriculados en la clase AICLE porque la mayoría de los estudiantes (85%) del grupo experimental al analizar la autonomía, en referencia a “control por parte del estudiante en el portafolio”, presentaron todas sus partes. También se pueden observar ejemplos de progreso en por lo menos una destreza. En este aspecto, esto constituye un aporte a lo expresado por Sisamakís (2011) y Little (2002, 2005) como así también a las conclusiones de la investigación de Romero López y Crisol (2011), quienes invitan a la creación de mayores instancias en el uso del portafolio para propiciar la motivación y la autonomía.

Ahora bien, si se observa el grupo de control, el 57% ha aportado información con respecto a las partes del portafolios y ejemplos de progreso. En cambio, si se considera en la autonomía la parte de “reflexión”, en el grupo experimental se ha notado que todos los aprendientes (100%) han reflexionado sobre la evaluación de las necesidades, la bibliografía lingüística y han aportado ejemplos fundamentados en los trabajos presentados

en el portafolios. En el grupo de control, el 71% de los alumnos ha reflexionado en la evaluación de las necesidades, bibliografía lingüística y ha aportado ejemplos fundamentados en los trabajos presentados.

Con respecto a la motivación si se mira el despliegue de “diferentes identidades” plasmadas en el portafolios, en el grupo experimental se ha podido identificar que el 85% de los aprendientes han manifestado por lo menos dos identidades y una de ellas al menos está debidamente justificada. En el grupo de control, ha sido el 71% de los aprendientes los que han manifestado dos identidades con justificaciones. En cuanto a la motivación y su operativización del portafolios como “una clara intención del aprendiz en el aprendizaje de la lengua estudiada”, el 77% de los aprendices en el grupo experimental han demostrado por lo menos una intención que ha sido justificada con lo presentado en el portafolios. En cuanto al grupo de control, el 71% ha justificado lo dicho anteriormente. Esta diferencia en el grupo experimental puede explicarse en el hecho de que los contenidos en la clase han sido ricos, variados e interesantes para los alumnos. Los aprendientes presentaron temas asociados que se desprendieron de los temas generales vistos en clase, y a partir de esto los alumnos han podido reflexionar sobre algo que les interesa y les compete. En este sentido, el estudio complementa lo concluido por Liliya Marder (2011) por el hecho de que los alumnos han seleccionado el contenido a presentar en un contexto diferente que en este caso es universitario.

Cabe señalar que el test de correlación de Spearman realizado en el grupo de control y el grupo experimental ha permitido comprobar la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la motivación y la autonomía de los aprendientes. Por todas estas razones se ha podido evidenciar que el portafolios ha promovido la autonomía y la motivación en ambos grupos. Se ha evidenciado también que en el grupo experimental la autonomía y la motivación son mayores que en el grupo de control por los valores expuestos.

Es importante tener en cuenta que el análisis de las oraciones expresadas por los aprendientes en la bibliografía lingüística del portafolios ha permitido el siguiente hallazgo: una relación entre el sistema del yo idealizado de la L2 y sus correspondiente itinerario de carreras. Es decir, el 85% de los estudiantes en el grupo de control ha expresado que la intención de aprender, mejorar y avanzar en el estudio de la lengua es para desempeñar trabajos relacionados con sus campos de estudio, mientras que esta relación en el grupo de control es del 50%. El otro 50% lo relaciona con mejoras en destrezas individuales. La explicación de esto es que los aprendientes en el grupo experimental tuvieron la oportunidad de trabajar con temas relacionados íntimamente con

sus carreras mientras que los estudiantes del grupo de control no. La otra razón puede ser el factor edad, por lo que conlleva de conocimiento del mundo que poseen los estudiantes y su experiencia de trabajo previa.

CONSIDERACIONES FINALES

1. Principales conclusiones

Como ya se ha visto en los capítulos 7 y 8, las preguntas de investigación que se planteaban en esta tesis se han visto respondidas afirmativamente y las hipótesis de investigación se han visto confirmadas. Esto es, el estudio realizado ha permitido comprobar que:

- a) Los sujetos del grupo experimental que han seguido las clases de español como lengua extranjera en formato AICLE han estado más motivados que los del grupo de control.
- b) Los sujetos del grupo experimental que han seguido las clases de español como lengua extranjera en formato AICLE han aumentado su autonomía en el aprendizaje en mayor medida que los del grupo control.
- c) Se ha evidenciado que el portafolios promueve una mayor autonomía y una mayor motivación de los aprendientes que estuvieron matriculados en la clase de español como lengua extranjera con metodología AICLE que en la de aquellos

que siguieron el formato tradicional con libro de texto, que fueron los del grupo de control.

A partir de estas consideraciones, se examinan las principales conclusiones de esta tesis en relación con los estudios precedentes sobre el tema.

- 1) De acuerdo con la bibliografía analizada se ha visto una tendencia a destacar el conocimiento metacognitivo de los aprendientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Okada, Oxford y Abo, 1996; Sinclair, 1999; Vandergrift, 2005; Wu-Man-fat, 2007; Fernández de Haro, Romero y Núñez Delgado, 2009; Benson, 2010;). La reflexión de los aprendientes en la tarea del portafolios se ha encaminado hacia la reflexión sobre sus propios logros y objetivos, como así también sobre su propio trabajo. En este sentido, los estudiantes se han concienciado de lo que pueden hacer y de las decisiones que pueden tomar para gestionar sus procesos. La importancia de esto radica en el hecho de que de esta forma ellos pueden autodirigirse hacia el conocimiento que les sea desconocido (Klenowski, 2012) y tomar las decisiones en consonancia, tal como planteaba la investigación de Calvo (2010).
- 2) Se cree que las puntuaciones logradas en el grupo experimental son producto de que los aprendientes sintieron más libertad de acción para tomar decisiones. Es decir, el contexto provisto por la clase AICLE abrió un abanico de posibilidades mayores a lo aportado por el libro de texto en el grupo de control. De esta manera, lo hallado en esta investigación representa un aporte al estudio de Pozo Llorente y García Lupión (2006) en la que se destaca una mayor cultura de portafolios y nuevos escenarios, añadiendo además que la presente investigación muestra un escenario diferente pues es en el estudio de una lengua extranjera. Cabe mencionarse que también representa un aporte a las conclusiones de Perdomo (2010) porque se ha realizado en un contexto diferente al idioma inglés.
- 3) Este estudio se hace eco, asimismo, a modo de conclusión, de la necesidad planteada por Toledo, Rubio y Hermosín (2012) en relación con la necesidad de una mayor producción científica con respecto al AICLE en el contexto universitario como así también a una extensión en el tiempo de la aplicación de programas mayor a 6 semanas (Mearns, 2011).

- 4) En cuarto lugar, y coincidiendo con los objetivos generales planteados anteriormente en esta investigación, cabe reflexionar sobre la incidencia de las lenguas concretas para las que se desarrolla el estudio. Nuestra tesis está basada en una clase que ha integrado el español con contenidos que son afines a los itinerarios de las carreras de los aprendientes y para la apertura de esta posibilidad a un nivel intermedio-bajo y medio se ha contado con la aprobación del directorio de la institución donde se ha llevado a cabo la experiencia como así también del decanato y del departamento de español. La propuesta fue abrir la posibilidad para español y árabe solamente y observar a modo de experiencia piloto con estas dos lenguas. La conclusión derivada es la necesidad de hacer lo mismo con las demás lenguas que se enseñan en el departamento: ruso, francés, chino, japonés e inglés, pues cada idioma implica elementos propios, como hemos visto que ocurre en los casos del español –que se estudia en este trabajo– y el inglés, idioma en el que se han realizado la mayor parte de las investigaciones disponibles hasta ahora. Desde ese momento hasta el corriente año el departamento de *Language Studies* no se ha expedido y continúa estudiando esta posibilidad de ampliación.
- 5) Una quinta conclusión permite afirmar que es la integración de contenidos afines a las carreras de los aprendientes en el nivel intermedio-bajo y medio respectivamente de dominio del español.
- 6) La integración real de lenguaje y contenidos requiere hacer ajustes organizativos en las instituciones. Para lograr una equidad académica en cuanto a las horas de lengua y horas de contenido, se ha decidido en el Instituto que haya una convivencia más equitativa con respecto al horario teniendo en cuenta la coexistencia de la otra escuela (la escuela de política) donde muchos de los estudiantes de lenguas tienen sus concentraciones. Para esto, todas las horas en la enseñanza de lenguas se dictarían por la mañana en un semestre y por la tarde en el siguiente semestre. Este nuevo sistema permitiría a los aprendientes aprovechar las horas de la mañana para el aprendizaje de lenguas cuando las horas de todas sus clases de maestría se concentrarían por la tarde. De esta manera, si un aprendiente no quiere tomar en un semestre la clase por la tarde, puede tomarla en el próximo semestre por la mañana. Todas estas cuestiones requieren una coordinación de todas las partes interesadas y es posible observar con esto la importancia resaltada en

el estudio de Mehisto (2008) y el de Sekiya (2004) sobre la coordinación a nivel departamental en la toma de decisiones para llevar a cabo la metodología AICLE –en este caso, a nivel universitario– y la importancia de incluir también a todas las partes del ámbito administrativo en la toma de decisiones. Se destaca la propuesta de Costa y otro (2010) de llevar a un plano educativo universitario la eficacia de la metodología empleada.

- 7) Además de ajustes administrativos y organizativos, se ha detectado que trabajar con metodología AICLE requiere formación del profesorado, tal y como apuntaba Hunt (2011) con respecto a la preparación del cuerpo docente para trabajar en clases que siguen este formato. Teniendo esto en cuenta, y basados en la investigación, en el Instituto Monterey se ha empezado un trabajo de difusión de la metodología AICLE para la formación de profesores tanto en el campo nacional como internacional (ver anexo). Así, se ha intentado un diálogo entre la escuela de política internacional y el departamento de *Language Studies* para lograr un acercamiento entre los profesores de contenido y los de lengua. Estos acercamientos se han cristalizado en diferentes reuniones cuando profesores de política internacional fueron invitados a las reuniones mensuales del departamento de *Language Studies*. Los profesores hablan en ellas de las características de las clases y la apertura de los trabajos ofrecidos desde su perspectiva en el exterior.

En esta misma línea es importante tener en cuenta también que a partir del año en curso, en el primer día de reuniones en el departamento de *Language Studies*, el decanato aludió al tema de “tutoría”. La propuesta es asignar un apoyo más profundo al profesor de lenguas nuevo que viene a enseñar clases AICLE a la universidad (Mehisto y otros, 2008). Dicho apoyo consistiría en un seguimiento más detenido del profesor nuevo mediante, por ejemplo, observaciones de clases por parte del coordinador de lenguas, reserva de días para que el profesor nuevo pueda observar a sus colegas en la universidad, almuerzos de trabajo (*Brown bag lunches*) donde cada uno de los profesores habla sobre una experiencia exitosa en su clase, una evaluación de mitad de semestre para el profesor nuevo y que no cuente como la evaluación final ya que de esta depende su permanencia en el establecimiento.

8) Con respecto a la evolución de la motivación y la autonomía, se ha evidenciado que el grupo experimental presenta una mayor motivación y autonomía que el grupo de control y se ha identificado el mayor interés de los temas tratados para los sujetos como la causa principal de esta diferencia. Con respecto a la motivación se ha notado que esta es mayor en el grupo experimental y esto es coincidente con las conclusiones del estudio de Romero (2009) en el hecho de que el trabajo y la variedad en el contenido que los alumnos seleccionaron para sus presentaciones propició un mejor ambiente de clase y contribuyó también a la participación de los estudiantes en la clase por medio de sus preguntas al presentador. Esto se debió a que los temas seleccionados para presentar se cruzaban con otras áreas del saber y el conocimiento del mundo de dichos aprendientes, lo que les hizo sentirse más seguros y, al tiempo, más interesados. Las observaciones de las clases como así también las filmaciones y la evaluación final de los estudiantes que se utilizaron para triangular este estudio puntualizaron el hecho de que estos eran desafiados sistemáticamente en la clase por la negociación de significado por un lado (Lightbown y Spada, 1993), y por el otro, se notaba el interés de ellos mismos en saber más acerca del contenido. De esta forma se observó cómo fueron los alumnos quienes abandonaron esa zona de confort (Vigotsky, 1978) ya que se interesaban, preguntaban, cuestionaban y opinaban acerca de las presentaciones de sus compañeros de clase. Teniendo todo esto en cuenta, si bien en la clase en el grupo de control los estudiantes se mostraban motivados también, se pudo observar que el desafío no fue tan evidente como en el grupo experimental. Los estudiantes expresaron que se podía haber ido más rápido al principio de las lecciones y las presentaciones que se hicieron no tenían la variedad que se observó en el grupo experimental.

En la medición de la autonomía, los valores resultaron mayores en el grupo experimental también por el hecho de que los aprendientes pudieron justificar sus respuestas de una mejor manera producto de la variedad de temas y el contenido de los mismos al estar más en consonancia con sus gustos, intereses y por las carreras que ellos siguen. Algunos estudios mencionados (Jappinen, 2005; Nikula, 2007; Infantes y otros, 2008; Costa y Coleman, 2010) se centran en la contribución que hacen las clases que siguen el formato AICLE al desarrollo cognitivo de aprendientes muy jóvenes y la necesidad de crear más

estudios teniendo en cuenta otras edades y otros contextos, como por ejemplo el contexto universitario. En respuesta a esto, se evidencia cómo la selección de temas basados no solo teniendo en cuenta la edad sino en el interés de los alumnos, se beneficia siguiendo el formato AICLE ya que este contribuye al desarrollo cognitivo de un grupo de estudiantes de nivel universitario.

- 9) En lo tocante a la tendencia a destacar el conocimiento metacognitivo de los aprendientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Okada, Oxford y Abo,1996; Sinclair, 1999; Fernández de Haro, Romero y Núñez Delgado, 2009; Benson, 2010; Vandergrift, 2005;Wu-Man-fat,2007), la conclusión es que el portafolios lo favorece y que, concretamente, la reflexión de los aprendientes en la tarea del portafolios se ha encaminado hacia la de sus propios logros y objetivos como así también hacia su propio trabajo. En este sentido, los estudiantes se han concienciado de lo que pueden hacer y de las decisiones que pueden tomar.
- 10) Por otro lado, la plataforma AICLE ha provisto de un contexto que no solo ha contribuido el desarrollo cognitivo de los aprendientes sino que al tratarse de un contexto donde los aprendientes aprenden español y debido a que el aprendizaje de una lengua es un acto social, ha potenciado el componente sociocultural aportado. De ahí emerge el sentido de “agencia” o “*agency*”. Como se ha dicho anteriormente, existe un debate hoy en la actualidad entre dos perspectivas diferentes relacionadas con la autonomía pues una de ellas separa el constructo “agencia” de la “metacognición” por pertenecer a dos mundos diferentes. Los resultados de la presente investigación permiten concluir que ambos constructos están intrínsecamente unidos porque en una clase de lengua extranjera debemos considerar al aprendiente en su integridad. En otras palabras, es un sujeto que tiene una historia que trae a la clase, que tiene diferentes identidades o motivaciones, que aprende y reflexiona de diferente manera a como lo hacen sus compañeros, y tiene metas distintas y específicas en el estudio de la lengua.

2. Principales aportaciones de este estudio en relación con los objetivos propuestos

La presente tesis doctoral surge a partir de una necesidad académica relacionada con un periodo de cambio y ampliación de los currícula en una universidad estadounidense. A la vez, intenta presentar una contribución al campo de la enseñanza de lenguas, y más específicamente, del español como lengua extranjera, a través de diferentes áreas de contenido en estudios de máster y en sujetos con un nivel de dominio lingüístico tipificado como intermedio-bajo y medio según la escala ACTFL (2012). Como se ha explicado en los primeros capítulos, la primera novedad de este estudio radica en que constituye una investigación sobre la integración de lenguaje y contenidos en el campo de la enseñanza universitaria de nivel de posgrado. Este se ha abordado, además, desde un punto de vista sociocultural, pues se considera al aprendiente como actor que lleva a cabo una actividad social –que es, en este caso, el aprendizaje del español como lengua extranjera– y también como portador de diferentes identidades (Dörnyei, 2005, 2009, 2011; Ushioda, 2005; Zimmerman, 1998; Richards, 2006) que intervienen en el aspecto cognitivo de dicho estudio en un contexto de situaciones diferentes en el aula (Dörnyei, 2003; McGroarty, 2001). Si bien la comunidad educativa internacional reconoce los aspectos positivos del enfoque de integración de lenguaje y contenidos (AICLE) y resalta la validez del mismo como elemento motivador y promotor de la autonomía de los aprendices, entre otras características, se ha podido evidenciar que hay una escasa variedad de trabajos de investigación no solo en el contexto de la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera sino en el contexto universitario de posgrado en general.

Además, se han reseñado la evolución de la motivación y la autonomía a través del tiempo y se ha justificado a partir de esta revisión la razón del estudio de los mismos en la presente investigación.

Con respecto a la motivación, la literatura hace mención a un desfase entre la manera en que la teoría la enfocaba hace 40 años y cómo ha ido evolucionando la misma hasta la actualidad. En otras palabras, las investigaciones anteriores interpretaban la motivación a través de logros o éxitos en el aprendizaje y la acompañaban de una jerga psicométrica y de términos estadísticos. También se apelaba a cómo la pedagogía tenía que responder a este conjunto de variables que se relacionaban entre sí. Además, la

bibliografía también ha reportado falencias en algunos estudios por la forma en la que la motivación ha sido operativizada (Gardner y Lambert, 1959; Dörnyei 2009, 2011; Morioka, 2007). Los estudios más actuales sobre motivación han hecho énfasis en otro aspecto que ha sido relegado anteriormente debido a la implicancia del concepto “*integrativenes*” (Gardner, 2001; Dörnyei, 2005, 2009, 2011) que no tiene en cuenta al aprendiente en el aula de la L2 ni los diferentes aspectos motivacionales y relacionales (Ushioda, 2009). Actualmente, se estudia con interés cómo interactúan ambos aspectos en el aula de L2.

Por lo que toca a la autonomía, la bibliografía examinada menciona la importancia de tomar en cuenta al aprendiente y apunta a ciertos patrones en las identidades que los alumnos traen a la clase (Fang y Warschauer, 2004; Gee, 2005; Ushioda, 2011) como así también el conocimiento metacognitivo (Sinclair, 2000, Benson, 2001, 2007) que –según nuestra revisión– es una carencia en los trabajos actuales. En este punto, lo novedoso de este trabajo es que se ha podido hacer un aporte donde se observa una relación complementaria, en el estudio de la autonomía, entre el constructo sociocultural a través de las diferentes identidades y lo metacognitivo. Esta relación ha sido objeto de diferentes debates (Palfreyman, 2003; Wenden, 2002; Gao, 2011) en el estudio de la autonomía porque se los ha querido considerar como conceptos divorciados y no que se complementan (Gaoy Lamb, 2011). A partir de esto, se investigan de una manera cuasiexperimental aspectos de los aprendices que son, en síntesis, las diferentes identidades que traen y se manifiestan en un aula de la L2. Esto permite valoraciones con respecto a la motivación, autonomía y también al conocimiento metacognitivo de los mismos al analizar su propio trabajo. Estos dos constructos han sido estudiados en un contexto de clase de idioma donde los temas tratados guardan consonancia con temas que los aprendientes estudian en sus maestrías en inglés y en donde ninguno de ellos sigue un itinerario de lenguas extranjeras en su programa de estudios post-universitarios.

Para abordar ambos objetivos, en esta investigación se utilizó un estudio cuasiexperimental que consistió en el análisis de cuestionarios y entrevistas. También, se analizó individualmente un portafolios que fue oportunamente entregado al final del semestre por los estudiantes. Este portafolios consistió en una versión adaptada del portafolios europeo. El análisis del mismo permitió sacar conclusiones con respecto a la motivación y la autonomía. Este parta del trabajo consta además de algunas aportaciones que sirvieron para hacer una triangulación de información que permite clarificar y

precisar aún más la experiencia. Para la triangulación se utilizaron las notas entregadas por una estudiante de maestría en español que estaba cursando la clase de “Observación y práctica docente en la institución”. Además, el investigador utilizó notas de los vídeos de las presentaciones de los alumnos tanto en el grupo de control como en el grupo experimental. Se usó también la evaluación final anónima del curso llevada a cabo por estudiantes recibida por el profesor un mes después de terminadas las clases respectivas. En la evaluación final utilizada como parte de la triangulación del estudio se hace notar la relación positiva entre el instructor y los aprendientes en ambos grupos. De esta manera, este aporte se complementa con lo hallado en el estudio de Aguilar y Rodríguez (2012) que se llevó a cabo en el contexto universitario y para el aprendizaje del inglés, pero en este caso el contexto es universitario y de enseñanza del español como LE.

En nuestra investigación se ha trabajado con 27 participantes que fueron distribuidos de la siguiente manera: en el grupo experimental hubo 13 aprendientes y en el grupo de control hubo 14. A los estudiantes del grupo experimental y de control se les pasó un cuestionario (pretest) antes del tratamiento para verificar y constatar la diferencia entre ambos grupos. Luego los sujetos completaron una entrevista semi-estructurada al final del tratamiento que fue codificada y permitió hacer valoraciones con respecto a la motivación. Para medir la autonomía, y por la forma en la que esta se encuentra operativizada, se pasaron dos conjuntos de preguntas, una al principio y otra al final del tratamiento. El primer conjunto contenía 9 ítems y fue contestado tomando como referencia la primera presentación oral que los estudiantes tuvieron que realizar, donde la consigna fue elegir un tema para hablar que estuviera relacionado con los vistos en la clase. El segundo conjunto (postest) fue completado tomando como referencia la última presentación que los sujetos hicieron al final del semestre. Cabe mencionar que los aprendientes entregaron al final del semestre un portafolios que fue analizado de manera individual y que permitió también sacar conclusiones con respecto a los constructos mencionados.

Como se recordará, en el capítulo anterior se detallaron los resultados de la investigación. Ahora en este capítulo final, se intentará arrojar más luz sobre las preguntas de investigación y las hipótesis mencionadas anteriormente. Esto permitirá el desarrollo de las conclusiones pertinentes sobre los resultados obtenidos. Luego, se pasarán a detallar las limitaciones de la presente investigación como así también las

implicaciones didácticas. Para cerrar, se discutirán algunas líneas de investigación a tener en cuenta a futuro.

3. Limitaciones de la investigación

Se pasará ahora a la identificación de los factores que limitan las conclusiones del siguiente estudio. Si bien desde el principio del estudio se pensó en contrarrestar algunas variables intervinientes, se nombrarán a continuación algunos factores que reducen la validez interna y/o externa (ecológica) del estudio.

Con respecto a la validez interna, es importante hacer notar que se cree que el factor edad ha intervenido en el estudio, ya que la media de edad en el grupo experimental es de 31 años mientras que en el grupo de control es de 25 años. Varios de los estudiantes del grupo experimental tienen un historial laboral en organismos u organizaciones en sus respectivas carreras y se cree que el conocimiento del mundo de estos aprendientes pudo, de alguna manera que no ha sido controlada, haber influido en el hecho de que sintieran un mayor compromiso con los temas tocados en la clase.

En segundo lugar, se ha notado que más del 50% de los estudiantes en el grupo de control pertenece al mismo programa, el de estudios medioambientales. Por ello, las conclusiones pudieron haber sido diferentes si se hubiera considerado un grupo más variado con respecto a las concentraciones de estudio como en el grupo experimental. Esta es, no obstante, una limitación frecuente en los estudios cuasiexperimentales dentro del campo educativo que difícilmente se pueden neutralizar.

Como una tercera limitación se quiere hacer notar que el libro de texto utilizado en el grupo de control presenta la información de una manera bastante básica en la primera unidad y que eso ha repercutido de alguna manera en la motivación de los aprendientes, que ha sido menor en este caso. La influencia del material utilizado no puede dejar de ser reseñada como otro hecho inherente al tipo de diseño elegido.

En cuarto lugar, se menciona la calidad de la tarea que los estudiantes recibieron. En el grupo experimental, los estudiantes tuvieron tareas relacionadas con el contenido propio de los temas de las clases y en el grupo de control mucha de la tarea asignada fue

a través de la plataforma “Supersite”. Se ha detectado a partir de este estudio, que la plataforma presenta diferentes problemas técnicos como así también errores de lengua.

En quinto lugar, se puede considerar otro factor que vulnera la imparcialidad de los resultados y este es que el investigador es al mismo tiempo el docente en el grupo experimental y el grupo de control. A pesar de eso, se quiere hacer notar que se han contrarrestado variables intervinientes que hayan podido surgir y que, por otra parte, se considera necesaria la participación docente en ambos grupos para asegurar que los tratamientos fueron llevados a cabo de una manera eficiente.

En cuanto a los factores que limitan la validez externa. En primer lugar, se cree que el tamaño de la muestra en el estudio es uno de ellos. Por esto mismo, se dificulta la extrapolación de los resultados a otros cuerpos de estudiantes de español como LE, otras lenguas u otros contextos. En segundo lugar, el instrumento utilizado para la medición de la autonomía ha permitido distribuir las respuestas de los estudiantes en tres categorías, coincidentes con el conocimiento metacognitivo. El uso de este instrumento no ha posibilitado realizar una medición diferente, desde otra perspectiva, como por ejemplo el análisis las “oraciones en primera persona”. Esto no ha sido posible porque el estudiante se limitó a responder las preguntas hechas para evaluar su trabajo.

Otro aspecto a tener en cuenta es que este estudio se llevó a cabo en una ciudad de un país cuya L1 es el inglés. No obstante eso, es necesario clarificar que los resultados pueden haberse visto influenciados como consecuencia de factores no controlables como, por ejemplo, el hecho de que la ciudad esté en California donde hay bastantes oportunidades de hablar español. En este estudio esa variable no ha sido controlada.

Por último, el ajustado tiempo de aplicación de la intervención, pese a que ha coincidido con un periodo escolar completo, es también una limitación.

4. Implicaciones didácticas

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, las conclusiones pertinentes, como así también las limitaciones de la investigación, se proponen aquí las siguientes implicaciones didácticas, anotadas por el investigador también en su calidad de docente.

En primer lugar, en un contexto universitario donde los estudiantes se agrupan de formas diferentes según las materias cursadas, además de una clase de español como LE, se considera esencial incorporar en el diseño curricular de una clase AICLE temas que tengan ejes en común con el itinerario de carreras de los aprendientes. Si bien el instructor es el responsable de la facilitación de contenidos y puede prescribir diferentes áreas de mejoras al estudiante con respecto a las destrezas que necesita desarrollar, el aprendiente adulto de posgrado conoce sus propios intereses y tiene experiencia de vida. Por lo mismo, puede marcar diferentes temas de su interés para que el instructor tome nota y pueda desarrollarlos con base en estas cuestiones propiciando la motivación y la autonomía de los aprendientes.

En segundo lugar, y en relación con lo mencionado acerca del contenido, se cree necesario hacer referencia al tiempo que lleva la preparación de un curso AICLE al profesorado. Principalmente, por el trabajo de selección de materiales y la elaboración del andamiaje para que los alumnos puedan procesar las estructuras lingüísticas. Se destaca la importancia de la creación de un esquema para una batería de actividades y pautas a tener en cuenta en la elaboración de este material y de esa forma buscar la manera de que el mismo pueda ser reciclado en otras instancias con diferente contenido.

En tercer lugar, es importante aprovechar los recursos que ofrece la universidad –o la institución educativa en general– donde se desarrolla la clase AICLE y planificar acorde a lo dispuesto. En otras palabras, si la clase se realiza en una comunidad de fácil acceso a hablantes nativos o a la cultura de la lengua meta, se pueden planificar actividades que involucren a los aprendientes con los miembros de la comunidad o con actividades que la comunidad ofrece.

En cuarto lugar, si la administración impone el uso de material de texto para una clase AICLE, se cree imprescindible contar con el punto de vista de los aprendientes adultos en el tratamiento de los temas como así también crear instancias para que los temas puedan ser explotados y estudiados desde varias perspectivas. El *input* de los aprendientes es muy importante y se puede realizar por medio de encuestas, entrevistas, etc.

En quinto y último lugar, se hace necesaria la creación de una batería de actividades y guías para la evaluación de la clase AICLE. En otras palabras, se trata de la creación de un banco de información que el instructor puede utilizar para la evaluación

de diferentes contenidos lingüísticos y no lingüísticos. Esto aseguraría la creación de un instrumento fiable y válido para la medición de las destrezas y apunte también a la integración de la gramática y a la evaluación de este componente.

5. Prospectiva investigadora

Se considera importante que futuras investigaciones operativicen la motivación y la autonomía de una manera diferente en otras clases AICLE, no solo en español como LE sino otras lenguas también, para saber si se llega a las mismas conclusiones.

Sería recomendable también en futuras investigaciones ahondar en el desarrollo curricular sobre temas que interesan a aprendientes no solo universitarios sino también en otros contextos como, por ejemplo, en la escuela secundaria, etc. Además, se sugiere que se tome en cuenta en dichas investigaciones la indagación de los recursos con los que cuenta el establecimiento académico donde se lleva a cabo la clase AICLE para lograr este objetivo. Un ejemplo de esto en el contexto universitario es la comunicación con otros departamentos y el concurriendo sobre lo que los estudiantes hacen o investigan en otras clases.

En tercer lugar, debido a que en este estudio se investigaron las repercusiones de la motivación y la autonomía, se cree importante que futuras investigaciones tengan en cuenta otras variables, como por ejemplo, el hecho de que los alumnos tengan diferentes oportunidades en el área donde se desarrolla la investigación de interactuar con diferentes miembros de la comunidad que son nativos hablantes del español.

En cuarto lugar, si los sujetos a investigar son estudiantes universitarios sería conveniente que futuros estudios se enfoquen en el discurso de clase del aprendiente en el contexto de la L2 como así también las interacciones o “*collaborative dialogue*”¹ de los aprendientes en la L2.

Sería importante que futuras investigaciones tengan en cuenta los objetivos del departamento de lenguas y su alineación con la administración del establecimiento educativo y cómo afectan estas variables a las clases AICLE.

¹Este es un término utilizado en el análisis de 17 estudios publicado por Swain, Brooks y Tocalli-Beller (2002).

Pablo Marcelo Oliva Parera

Por último, sería interesante replicar este estudio en otras lenguas y otros niveles educativos con una muestra mayor a la de esta investigación y controlando, en lo posible, las variables que aquí no han podido tenerse en cuenta.

BIBLIOGRAFÍA

- ACTFL (2012). *ACTFL proficiency guidelines*. Recuperado de:
<http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>.
- AA.VV. (2011). "Entrevista Garmendia sobre un manual de ELE". *Bitácora. Entresuelo Primera*, 1, 2-6.
- Adamson, H. D. (1993). *Academic competence. Theory and classroom practice: Preparing ESL students for content courses*. New York: Longman.
- Aguilar, M. & Rodríguez, R. (2012). "Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (2), 183-197.
- Ahmadi, R. & Mahdavi- Zafarghandi, A. (2013) "Autonomous language learning in Iranian context: To what extent do students take responsibility for their learning? Autonomous language learning in Iranian context: To what extent do students take responsibility for their learning?" *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(5), 26-17
- Alcaraz Varó, E., Ayala Becerril, M. y Pérez Ayala, J. (1993). *Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Modernas*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Alderson, J. & Banerjee, J. (2001). "Language testing and assessment (Part I)". *Language Teaching*, 34, 213-236.

- Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miguel López, L., Ortega Olivares, J. y Ruíz Campillo, J. (2006). *Gramática Básica del estudiante de español*. Madrid: Editorial Difusión.
- Álvarez Álvarez, B., Mieres, C. y García Rodríguez, N (2007). “La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo”. *Red-U. Red Estatal de Docencia Universitaria*, 5 (2). Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/53>.
- Arnau, J. (2000). “Catalan immersion teachers: Principles of language teaching”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3, (2), 79-100.
- Arnold Morgan, J. (2006). “Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. *Études de Linguistique Appliquée*, 139. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm. Consultado el 1 de abril del 2014.
- Arter, J. & Spandel, V. (1992). *Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment*. Portland, Oregon: Northwest Regional Education Laboratory.
- Asher, J. (1972). “Children first language as a Model for Second Language Learning”. *The Modern Language Journal*, 3, 133-39.
- Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge: Cambridge University.
- Aston, G., Bernardini, S. & Stewart, D. (2004). *Corpora and Language Learners. Studies in Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Atkinson, J. (1964): *An introduction to motivation*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.
- Bailey, K. & Nunan. D. (2009). *Exploring Second Language Classroom Research: A Comprehensive Guide*. Kentucky: Cengage.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters
- Baker, C. (1992). *Attitudes and languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o Individualizzazione?* Ericson: Trento.
- Barbero, J. & González, J.A. (2014). “CLIL at university: Transversal integration of English Language and content in the curriculum”, en *Integration of theory and practice in CLIL*. Amsterdam, Nueva York: Rodopi, cap 10, 161-188.
- Barragán Sánchez, R. (2005). “El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla”. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121-139.

- Barranco Pérez, J. L. (2008). *Metacognición, motivación y autoevaluación en el lector*. En Pastor, S. y Roca, S. (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. (194-198). Universidad de Alicante.
- Barrios Espinosa, M. E. (1997) "Motivación en el aula de lengua extranjera". *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 9: 17-30.
- Baztán, A. (2008). *La evaluación oral: una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Bayley, S. (1998). "The Direct Method and Modern Language Teaching in England 1880-1918". *History of Education*, 27 (1), 39-57.
- Benseler, D. (Ed.) (1988). *Teaching German in America. Prologomena to a history*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Benson, P. (1996). "Concepts of autonomy in language learning". En R. Pemberton, E. SL., W. W.F. y H.D. Pierson (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (pp.27-34). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Londres: Longman.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. Londres: Pearson Education.
- Benson, P. (2007). "Autonomy in language teaching and learning". *Language Teaching*, 40: 21-40.
- Benson, P. (2009). "Making sense of autonomy in language learning". En R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield (Eds.), *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning* (pp. 13-26). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Benson, P. (2010). "Measuring Autonomy: Should we put our ability to the test?" en *New perspectives on language and education*. London: Short Run Press Limited, 77-97.
- Benson, P. & Lor, W. (1998). "Making sense of autonomous language learning". *English Center Monograph*, 2, 1-65. Hong Kong: University of Hong Kong.
- Berner, M. (2015). "Foreign-Language Enrollements drop After Years of Increases". *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado de: <http://chronicle.com/article/Foreign-Language-Enrollments/189913/>.
- Bialystok, E. (1978). "A theoretical model of second language learning". *Language Learning*, 28, 81-103.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

- Block, D. (2007). *Second language identities*. Londres: Reino Unido Continuum.
- Braga Riera, J. & Maíz Arévalo, C. (2013). “CLIL a translation in tertiary education”. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 19, 29-59. Recuperado de: <http://www.webs.ulpgc.es/lfe/resources/3clilandtranslationintertiaryeducationRLFE19.pdf>.
- Breeze, R. (2014). “Identifying student needs in English- medium university courses”. *Integration of theory and practice in CLIL*, (pp.143-160). Amsterdam, Nueva York: Rodopi.
- Breeze, R., Llamas Saíz, C., Martínez Pasamar, C. & Tabernero Sala, C. (2014). *Integration of theory and practice in CLIL*. Amsterdam, Nueva York: Rodopi.
- Brinton, D., Snow, M. & Wesche, M. (2003). *Content-based second language Instruction*. Michingan Classics Edition. Ann Arbor, Michigan: Editorial de la Universidad de Michigan.
- Briz Gómez, A. (1998). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Brookes, A. & Grundy, P. (Eds.). (1988). “Individualization and autonomy in language learning”. *Modern English Publications and the British Council*, ELT Documents 131.
- Brown, P., Smith, R.C. & Ushioda, E. (2007). “Responding to resistance”. *Reconstructing Autonomy in Language Education: Inquiry and Innovation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 71-83.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Busch, M. (1993). “Using Likert scales in L2 research. TESOL” en *Quarterly*, 24(4), Alexandria, Virginia, 733-736.
- Byrnes, H. (2014). “Theorizing Language development at the intersection of ‘task’ and L2 Writing: Reconsidering complexity”, en Byrnes H y Manchón, R (eds.). *Task-Based Language Learning- Insights from and for L2 Writing*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Candy, P. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning. A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Canga Alonso, A. y Fernández Fontecha, A. (2012). “El portfolio como herramienta de autoevaluación y reflexión en contextos AICLE”. En R. Breeze, F. Jiménez Berrio, C. Llamas Saíz, C. Martínez Pasamar y C. Tabernero Sala (Eds.), *Teaching approaches CLIL/Propuestas docentes en AICLE*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

- Cano, E. e Imbermon, F. (2003). “La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 43-51
- Carrasco, J.B. y Calderero Hernández, J.F. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Carrell, P.L. & Eisterhold, J.C. (1983). “Schema Theory and ESL Reading Pedagogy”. En P.L. Carrell, J. Devine, D.E. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP.
- Carroll, J. B. (1981). “Conscious and automatic processes in language learning”. *Canadian Modern Language Review* 37, 462-74.
- Cenoz, J. (2008). “Teaching through Basque: Achievement and Challenges. Special issue of Language”. *Culture and Curriculum*, 21 (1), 21-38.
- Cenoz, J., Genesee, F. & Gorter, D., (2014). “Critical Analysis of CLIL: Taking stock and looking forward”. *Applied Linguistics*, 35, 243–262.
- Champagne, M., Clayton, T. D. N., Laszewski, M., Savage, W., Shaw J., Stroupe, R., Thein, M. & Walter, P. (2001). “The assessment of learner autonomy and language learning”. *The AILA Review*, 15, 45-55.
- Chang, S.C. (2011). “A contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in the Teaching English Grammar. English Language Teaching”. *English Language Teacher*, 4 (2) Recuperado de: <http://www.ccsenet.org/elt>.
- Chastain, K. (1976). *Developing Second-Language Skills: Theory to Practice*. Chicago: Rand McNally.
- Christison, M. A. (1998). “Applying multiple intelligences theory in preservice and inservice TEFL education programs”. *English Teaching Forum*, 36(2), 2-13.
- Clark, V., (2010). “Discuss the significance of distinguishing between implicit and explicit knowledge”. *Academia.edu. Share research*. Recuperado de: http://www.academia.edu/289237/Discuss_the_significance_of_distinguishing_between_implicit_and_explicit_knowledge
- Clément, R., (1980). “Ethnicity, contact and communicative competence in a second language”. En H Giles, W. P Robinson y P. M Smith (Eds), *Language: social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon.
- Clément, R. & Kruidenier, B. G. (1983). “Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence”. *Language Learning*, 33, 273-291.

- Corder, D. & Moffat, S. (2005). "Teach them how to fish the link between portfolios and competencies". *The New Zealand Language Teacher*, 31. Auckland.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for language: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- Council of Europe (2004). *European Language Portfolio: principles and guidelines with added explanatory notes (version 1.0)*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Council of Europe (2002). *Recommendation rec (12) of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Coyle, D. (1999). "Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts". En J. Masih (Ed.), *Learning Through a Foreign Language*. Londres: CILT.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL*. Londres: Cambridge University Press.
- Crandall, J. & Kaufman, D. (2003). *Content-based instruction in Higher Education Settings*. Alexandria: TESOL.
- Cummins, J. (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Curran, C. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River: Apple River Press.
- Clément, R. (1980). "Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language". En H. Giles, W.p. Robinson y P.M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspective*. Toronto: Pergamon Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (1989). "The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents". En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. Vol. 3. San Diego, CA: Academic Press.
- Condry, J. & Chambers, J. (1978). "Intrinsic motivation and the process of learning". En M. R. Lepper y D. Green (Eds.), *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation* (pp. 61-84). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costa, F. & Coleman, J. A. (2010). "Integrating content and language in higher education in Italy: ongoing research". *International CLIL Research Journal*, 1(3), 19–29.
- Curtain, H. A. & Pesola, C. A. (1994). *Languages and children: Making the match* (2ª Edición). NY: Longman.

- Damasio, A. (1999). *The feeling of What happens: Body and emotion in the Making of Consciousness*. United States of America: Eco Press.
- Dafouz, E. & Núñez, B. (2009). "CLIL in higher education: Devising a new learning landscape". En E. Dafouz y M.C. Guerrini (Eds.) *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts* (pp.101-112). Madrid/Londres: Santillana Educación / Richmond Publishing,
- Dafouz Milne, E. & Sánchez García, D. (2013) "Does every body understand: Teacher questions across disciplines in English-mediated university lectures. An exploratory study". *Language Value*, 5 (1), 129-151. Recuperado de: <http://www.e-revistas.uji.es/languagevalue>.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dam, L. & Legenhausen, L. (1996). "The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment-the first months of beginning English". En R. Pemberton (Ed.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (pp.265-280). Hong Kong: Hong Kong University Press,
- Danesi, M. (2003). *Second Language Teaching: A view from the right side of the brain: Topics in Language and Linguistics*. Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Deci, E., (1980). *The Psychology of self-determination*. Lexington, M. A: Heah.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2013). *English-Medium Instruction at Universities. Global Challenges*. New York: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Essex: Pearson Education.
- Dörnyei, Z. (2003). "Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications". En Z. Dörnyei (Ed.). *Attitudes, orientations, and motivations in language learning*, (pp. 3-32). Oxford: Blackwell,
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual Differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). "The L2 Motivational Self System". En Z. Dörnyei y E. Ushioda, (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2002). "Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a national longitudinal survey". *Applied Linguistics*, 23 (4), 421-462.

- Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (1994). "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. Recuperado de: [http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei\(1994\)_Foreign_Language_Classroom.pdf](http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei(1994)_Foreign_Language_Classroom.pdf).
- Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). "Motivation in action: A process model of L2 motivation". *Working Papers in Applied Linguistics, Thames Valley University*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Doughty, C. & Varela, E. (1998). "Communicative focus on form". En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, (pp.114-138). New York: Cambridge University Press.
- Dueñas, M. (2003). "A Description of Prototype models for Content-based Language Instruction in Higher Education". Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Bells/article/download/82923/108658>.
- Duff, P. (2012). "Identity, agency, and SLA". En A. Mackey y S. Gass (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 410-426). London: Routledge. Recuperado de: [://educ.ubc.ca/faculty/pduff/personal_website/Publications/Duff_identity_agency_SLA.pdf](http://educ.ubc.ca/faculty/pduff/personal_website/Publications/Duff_identity_agency_SLA.pdf).
- Dupuy, B. (2000). "Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes?". *Foreign Language Annals*, 33 (2), 205-222.
- Durán Escribano, P., Cuadrado, G., Pierce, J., Roldán, A., Robisco, M.; Santiago, J. y Úbeda, P. (2009). *Portfolio Europeo de las Lenguas Académico y Profesional. ACPEL Portfolio y Banco de Descriptores de Destrezas Comunicativas Profesional y Académico*. Madrid: Ediciones. Endimión. [Edición bilingüe español/inglés. Modelo acreditado por el Consejo de Europa N.º 98].
- Durán Escribano, P. y Pierce McMahon, J. (2011). "Utilidad del portafolio europeo de lenguas académico y profesional en el ámbito universitario". *Congreso Internacional de Innovación Docente. Cartagena* (pp.1327-1335). Universidad Politécnica de Cartagena,
- Edwards, H., Wesche, M., Krashon, S., Clément, R. & Kruidenier, B. (1984) "Second-language Acquisition through Subject Matter Learning: A Study of Sheltered Psychology Classes at the University of Ottawa". *The Canadian Modern Language Review*, 41: 268-282.

- Ellis, R. (1991). *Instructed second language acquisition*. Nueva York: Blackwell.
- Ellis, R. (2008). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ennis, S. R., Ríos-Vargas, M. & Albert, N. G. (2011). *The Hispanic population: 2010*. Washington, DC: United States Census Bureau.
- EURYDICE (2006). *Content and Language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Bruselas: Eurydice.
- Everhard, C.J. (2006). "The elusiveness of autonomy". *Independence*, 38, 9-13.
- Everhard, C., Minard J. & Smith R. (2011). *Autonomy in Language Learning: Opening a Can of Worms*. Inglaterra: ATEFL, Darwin College, Universidad de Kent, Canterbury, Kent.
- Fang, X. & Warschauer, M. (2004). "Technology and Curricular Reform in China: A Case Study". *TESOL Quarterly*, 38 (2), 301-323.
- Fernández, E; Núñez Delgado, P. y Romero López, A. (2009). "Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza- aprendizaje de la composición escrita". *Porta Liguarum*, 12, 149-167.
- Fernández Fontecha, A. y Canga Alonso, A. (2014). A preliminary study on motivation and gender in CLIL and non- CLIL types of instruction. *International Journal of English Studies*, 14 (1), 21-36
- Finkbeiner, C. & Fehlin, S. (2002). "Bilingualer Unterricht: Aktueller Stand und Implementierungsmöglichkeiten im Studium". En C. Finkelbeiner (Ed.), *Bilingualer Unterricht*. Hannover: Schroedel.
- Flavell, J.H. (1970). "Developmental studies of mediated memory". En H.W. Reese y L.P. Lipsitt (Eds). *Advances in Child Developmental and Behaviour*. Nueva York: Academic Press.
- Fleiss, J. L.Y. & Cohen, J. (1973). "The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability". *Educational and Psychological Measurement*, 33, 613-619.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of the mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Forster, M. & Masters, G. (1996). *Portfolios*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in Higher Education: Towards a Multilingual Language Policy (Bilingual Education and Bilingualism)*: Nueva York. Multilingual Matters.
- Fuentes, M.A (2013) "What do students talk about? The relevance of content-focused and

- non-content focused talk types within peer interaction CLIL tasks”. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 19, 80-108. Recuperado de: <http://www.webs.ulpgc.es/lfe/resources/5whatdostudentstalkaboutRLF19.pdf>.
- Gao, X. & Lamb, T. (2011). Exploring links between identity, motivation and autonomy. En G. Murray, X. Gao y T. Lamb (Eds.), *Identity, Motivation and Autonomy: Exploring their Links* (pp. 1-8). Londres: Multilingual Matters.
- García, E. (2005). *Teaching and Learning in Two Languages: Bilingualism and Schooling in the United States*. Nueva York y Londres: Teachers College Press.
- García, O. (2009). *Bilingual Education for the 21st Century. A Global Perspective*. Chichester: Wiley- Blackwell
- García Doval, F. (2005). “El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza aprendizaje de las lenguas”. *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, 14. Recuperado de: <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf>
- García Sánchez, E. (1999): *Las creencias del profesor acerca de la motivación y situación en el aula de inglés* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- García Santa-Cecilia, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. Nueva York
- Gardner, R. C. (1979). “Social-psychological aspects of second language acquisition”. En H. Giles y R. St. Clair (Eds.), *Language and social psychology*, (pp.193-220). Oxford: Blackwell.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). “Motivational variables in second language acquisition”. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R.C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993). “A student’s contributions to second-language learning. Part II: Affective variables”. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gass, S. M. (1996). “Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer”. En W. Ritchie y T. Bhatta (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press.

- Gattegno, C. (1976). *The Common Sense of Foreign Language Teaching*. New York: Educational Solutions.
- Gee, J.P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Nueva York, NY y Londres: Routledge.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Boston: Allyn y Bacon.
- Gómez Camacho, A (2013). “El aprendizaje integrado de la lengua española y los contenidos de áreas no lingüísticas en los proyectos lingüísticos de centro”. *Porta Linguarum* 20, 103-115.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1994). *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins.
- Grabe, W. & Stoller, F. (1997). “A six T's approach to content-based instruction”. En M. A. Snow y D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*, (pp.78-84). Nueva York: Longman.
- Gruber, H. (1985). “Giftedness and moral responsibility: Creative thinking and human survival”. En F. Horowitzy M. O'Brien (Eds.), *The gifted and the talented: Developmental perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Guilloteaux, M. & Dörnyei, Z. (2008). “Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation”. *TESOL QUARTERLY*, 42(1), 55-57
- Hancock, C. (1994). “Alternative Assessment and Second Language Study: What and Why?” *Digests*. Recuperado de: <http://www.ericdigests.org/1995-2/language.htm>
- Hashimoto, K. (2013). “Exploring the Relationship between L2 Blogging, Learner Autonomy, and L2 Proficiency Levels: A Case Study of Post-Secondary Japanese L2 Learners”. (Tesis doctoral). University of California en Santa Barbara.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Heras, A. & Lasagabaster, D. (2015). “The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning”. *Language Teaching Research*, 19(1), 70-88.
- Higgins, E.T. (1987). Self- discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Hoyos Pérez, M. (2013) “La enseñanza integrada de lenguas y contenidos en formación profesional”. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 19, 109-145. Recuperado de:

<http://www.webs.ulpgc.es/lfe/resources/6laensenanzaintegradadelenguasycontenido senformacionprofesionalRLFE19.pdf>

- Hunt, M. (2011). "Learners' perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language". *Educational Review*, 63 (3), 65-378.
- Hurtado, S. & Carter, D. F. (1997). "Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging". *Sociology of Education*, 70: 324-435.
- Infante, D., Benvenuto, G. & Lastrucci, E. (2008). "Integrating Content and Language at Primary School Level: Ongoing Experimental Research". *The International CLIL Research Journal*, 1 (1), 75-85.
- Japinen, A. (2005). "Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching through a Foreign Language in Finland". *Language and Education*, 19 (2), 147-168.
- Jiménez Raya, M. (1994). "Aprendizaje centrado en el alumno: Desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras". En L. Miquel y N. Sans (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera* (pp.41-62). Madrid: Fundación Actilibre,
- Jiménez Raya, M. (2009). "Teacher education for learner autonomy: an analysis of the EuroPAL contribution to a knowledge base". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3 (3), 221-238.
- Jourdenais, R., & Shaw, P. (2005). "Dimensions of content-based instruction in second language education." En R. Jourdenais y S. Springer (Eds.), *Content, tasks and projects in the language classroom: 2004 conference proceedings*. Monterey (pp. 1-12). CA: Monterey Institute of International Studies.
- Jourdenais, R. & Springer, S. (Eds.) (2005). *Content Tasks and Projects in the Language Classroom: 2004 Conference proceedings*. Monterey: Monterey Institute of International Studies.
- Kaplan, A. & Flum, H. (2009). "Motivation and Identity: The Relations of Action and Development in Educational Contexts. An Introduction to the Special Issue". *Educational Psychologist*, 44 (2), 73-77.
- Keller, J. M. (1983). *Development and use of the ARCS model of motivational Technology*. Washington DC: Eric Digest.
- Keller, J. M. (1987). "Strategies for stimulating the motivation to learn". *Performance and Instruction*, 26, 1-8.
- Kelley, G. (1963). *A Theory of Personality: the Psychology of Personal Constructs*. New York: W. W. Norton.

- Kelly, L. (1976). *Twenty five centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Klenowsky, V. (2012). *Desarrollo de Portafolios: para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Editorial Narcea.
- Kim, T. (2009). "The dynamics of L2 self and L2 learning motivation: A qualitative case study of Korean ESL students". *English Teaching*, 64 (3), 49-70.
- Klahn, N. (1997). "Teaching for communicative and cultural competence: Spanish through contemporary Mexican topics". En S.B. Stryker y B.L. Leaver (Eds.), *Content-based Instruction in Foreign Language Education* (pp.202-218). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Klee, C. & Barnes-Karol, G. (2007). "A Content Based Approach to Spanish Language Studies: Foreign languages across the curriculum". *The art of teaching Spanish: second language acquisition from research to praxis* (pp.23-38). Washington DC: Georgetown University Press.
- Kohonen, V. (1992). "Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education". En D. Nunan (Ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching* (pp. 37-56). Cambridge: Cambridge University Press,
- Kohonen, V. (2001). "Towards experiential foreign language education. En V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education* (pp. 8-60). London: Pearson Education.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2008). "Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior". *Language Learning*, 58 (2), 327-355.
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Exeter: Prentice Hall International.
- Krebs, A y Arroyo I. (2013) "Aproximación teórica y práctica a un curso de EFE de farmacia". *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 19, 146-182. Recuperado de:
<http://www.webs.ulpgc.es/lfe/resources/7aproximacionteoricaypracticaauncursodeEFEdefarmaciaRLFE19.pdf>.

- Kuei-Min, H. (2011). "Motivating lessons: A classroom-oriented investigation of the effects of Content-Based instruction on EFL young learner's motivated behaviors and classroom verbal interaction". *System*, 39, 186-201.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Lai, J. (2001). "Towards an analytic approach to assessing learner autonomy". *The AILA Review*, 15, 34-44.
- Lambert, W. E. (1974). "Culture and language as factors in learning and education". En F. F. Aboud y R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education* (pp.91-122). Bellingham: Western Washington State University.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). "The measurement of observer agreement for categorical data". *Biometrics*, 33, 159-174
- Lantolf, J. P. & Genung, P. B. (2002). "I'd rather switch than fight: An activity theoretic study of power, success, and failure in a foreign language classroom". En C. Kramsch (Ed.), *Language Acquisition and Language Socialization* (175-196). London: Continuum.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). "Sociocultural theory and second language acquisition". En B. Van Patten y J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2001). "Teaching grammar". En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 251-266). Boston: Heinle y Heinle,
- Lasagabaster, D. (2011). "English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5 (1), 3-18.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: implementations, results and teacher training*. Cambridge: Scholars Publishing.
- Lasagabaster, D. (2008). "Foreign language competence in content and language integrated courses". *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 30-41.
- Lasagaster, D. y Sierra, J.M. (2009). "Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes", en *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-19.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leavitt, S. E. (1961). "The teaching of Spanish in the United States". *Hispania*, 44, 591-625.

- Lightbown, P. M. y Spada, N. (1993). *How languages are learned*. NY: Oxford University Press.
- Little, D. (1990). "Autonomy in language learning". En I. Gathercole (Ed.), *Autonomy in language learning*, (pp. 7-15). Londres: CILT.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (2002). "The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges". *Language Teaching*, 35 (3), 182-9.
- Little, D. (2005). "The book, democracy and the European Language Portfolio: some reflections on language learning, teaching and assessment". *Convención anual de ELT en los profesores de inglés en Catalunya (APAC)*. Barcelona: s/d.
- Little, D. (2007). "From the Common European Framework of reference to the European Language Portfolio". *The Common European framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: Challenges and responsibilities- Intergovernmental Forum*, 6-8. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D. (2009). "Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples". *Language Teaching*, 42 (2), 222-233.
- Little, D. & Perclová, R. (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Consejo de Europa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. Recuperado de: <http://formespa.rediris.es/portfolio/pdf/guiaprof.pdf>
- Llinares, A. (2015). "Integration in CLIL: a proposal to inform research and successful pedagogy". *Language Culture & Curriculum*, 28 (1), 58-73.
- Long, M. H. & Porter, P. (1985). "Group work, interlanguage talk, and second language acquisition". *TESOL Quarterly* 19 (2), 207-27.
- López Barrios, M. (2008). "Using the Language to Learn and Learning to Use the Language: What's Next in Latin America". *Content-the staff ELT is made of: 33rd FAAPI Conference proceedings*. Santiago del Estero.
- López Morales, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Colegio de España en Salamanca.
- Lorenzo Bergillos, F. J. (1997). "Etiología y tipología de la Motivación hacia el inglés como L2". (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon y Breach.

- Luque Agulló, G. y Tejada Molina, G. (2005). *Buscando el bilingüismo en comunidades monolingües: Técnicas diferenciales para la enseñanza en primaria*. Jaén: Recuperado de: <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/luque1.pdf>.
- Lynch, M. (1993), *Scientific Practice and Ordinary Action: Ethnomethodology and Social Studies of Science*. Cambridge: Cambridge UP.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 43 (4), 701-717.
- Lyster, R., Ballinger S. (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 15 (3), 279-288.
- Madrid Fernández, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universidad de Granada.
- Madrid, D. y García Sánchez, E. (2001). Content-based Second Language Teaching. En E. García Sánchez (Ed.), *Present and Future Trends in TEFL* (pp.101-134). Universidad de Almería. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Content%20Based%20L2%20teaching-CLIL.pdf>
- Madrid Manrique, M. y Madrid Fernández, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Editorial Universidad de Granada.
- Manchón, R. (2014). “The Internal dimension of tasks: The interaction between task factors and learner factors in bringing about learning through writing”. En Byrnes H. y Manchón, R. (Eds.), *Task-Based Language Learning- Insights from and for L2 Writing*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Marder, L. (2012). *Motivación y competencia literaria. Estudio de caso de dos estudiantes de español como lengua extranjera en una escuela secundaria en Suecia*. (Tesis de Maestría). Estocolmo: Universidad de Estocolmo. Recuperado de: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-78401>
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). “Possible selves”. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Marsh, D. (2013). *The CLIL Trajectory: Educational Innovation for the 21st Century iGeneration*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad Córdoba.
- Maslow, A. H. (1943). “A Theory of Human Motivation”. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press.
- Massie, J. (2004). “Consideration of Context in the CBI Course Development Process”. En R. M. Jourdenais y S. Springer (Eds.). *Contents, Tasks and Projects In the*

- Language Classroom 2004 Conference* (pp.79-92). Monterey: Monterey International Institute.
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (1991). "Willingness to communicate: A cognitive view". En M. Booth-Butterfield (Ed.). *Communication, Cognition, and Anxiety* (pp. 19-37). Newbury Park, CA: Sage.
- McDonough, S.H. (1981). *Psychology in foreign language teaching*. London: Alien and Unwin.
- McGroarty, M. (2001). "Situating language motivation". En Z. Dörnyei y R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, (pp. 69-91). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Mearns, T. (2012). "Using CLIL to Enhance Pupils Experience of Learning and Raise Attainment in German and Health Education: A Teacher Research Project". *Language Learning Journal*, 40 (2), 175-92.
- Mehisto, P. (2008). "CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL". *International CLIL Research Journal*, 1, 93-119.
- Mehisto, P., Frigols, M. & Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. China: Editorial Macmillan Books for Teachers.
- Merisuo-Strom, T. (2007). "Pupil's attitudes towards Foreign-Language Learning and the Development of Literacy Skills in Bilingual Education". *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23 (2), 226-235.
- Met, M. (1999). "Content-based instruction: Defining terms, making decisions". *NFLC Reports*. Washington, DC: The National Foreign Language Center.
- Miliander, J. & Trebbi, T. (2008). *Educational policies and language learner autonomy in schools: A new direction in language education?* Dublin: Authentik.
- Moncada, A. & Ospina, N. (2008). "Retos y posibilidades de la enseñanza del inglés basada en contenidos en la educación superior: visión de los docentes en una experiencia en Colombia. Lingüística aplicada". *Núcleo*, 25, 125-147.
- Morales Calvo, S. (2010). "El Practicum en Educación Social: El portafolio como instrumento de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos". *Revista Docencia e Investigación*, 20, 33-58.
- Moran, P. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Ontario: Heinle & Heinle Thompson Learning.
- Moreno Fernández, F. (2004). "El futuro de la lengua española en los EEUU". *ARI* 69/2004. Madrid: Real Instituto Elcano.

- Morioka, A. (2007). *Teaching Japanese with content-based instruction*. (Tesis doctoral). Universidad de Southern California.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Newman, L. & Reibel, D.A. (1968). "Necessity and sufficiency in Language Learning". *International Review of Applied Linguistics*, 6: 145-61.
- Nicholls, J. (Ed.) (1984). *The development of Achievement Motivation*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Nikula, T. (2007). "Speaking English in Finnish content based classrooms". *World Englishes*, 26 (2), 206-233.
- Norton, P. (1995). "Social identity, investment, and language learning". *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- Nunan, D. (1997). "Designing and adapting materials to encourage learner autonomy". En P. Benson y P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp.192-203). Harlow: Longman.
- Nuñez Delgado, M. P., González Vázquez, A. y Trujillo Sáez, F. (2006). "La formación del profesorado de español como Segunda Lengua. Situación actual y propuestas". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 42, 65-80. Recuperado de: <http://meteco.ugr.es/archivos/formacionEL2.pdf>
- Okada, M., Oxford, R. & Abo, Z. (1996). "Not all alike: Motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an exploratory study". En R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 105-120). Honolulu: University of Hawaii Press.
- O'Leary, C. (2006). "Supporting the development of autonomy in advanced foreign language learners on an institution-wide language programme". En Smith, K. (Ed.), *Higher Education Research Network Conference Proceedings*. Sheffield: Sheffield Hallam University Press.
- Oliva Parera, P. (2011) "Teaching Spanish and Japanese through Content-Based Instruction". *Foreign Language Association of North Carolina (FLANC) proceedings*. Winston Salem, Carolina del Norte.
- Omaggio, A. (2001). *Teaching Language in Context*. Chicago, Heinle y Heinle.
- Palfreyman, D. (2003). "Expanding the discourse on learner development: A reply to Anita Wenden". *Applied Linguistics*, 24, 243-248.
- Palmer, B.W. (1993). "Eastern Michigan University's Programs in Language and International Business: Disciplines with Content". En M. Kreuger y F. Ryan (Eds.), *Language and Content: Discipline-and Content-Based Approaches to Language*

Study. Lexington, MA: D.C. Heath.

- Pandey, C.V. (2005). *Intelligence and motivation*. Delhi: Isha books.
- Papai, N. D. (2000). "Literacy development through content based instruction: A case study". *Working Papers in Educational Linguistics*, 16 (2), 81-95.
- Papi, M. (2010). "The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach". *System*, 38, 467-479. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0346251X>
- Paran, A. & Lies, S. (2010). *Testing the Untestable in Language Education. New Perspectives on Language Education*. Clevedon: Series editor Viv Edwards.
- Perdomo, B. (2010). "El portafolio como alternativa de evaluación en Inglés para propósitos específicos". *Revista EDUCARE*, 14 (3), 32-52.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). "CLIL research in Europe: Past, present, and future". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 315-341.
- Perkins, D. (1981). *The mind's best work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pierce McMahon, J. y Cuadrado Esclapez, G. (2011). "Desarrollo de las competencias lingüísticas a través del portfolio de inglés académico y profesional". *Enseñanza & Teaching* 29 (2), 125-145.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*. NJ: Prentice-Hall.
- Popham, W J. (1978). *Criterion-Referenced measurement*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Popham, W J., (1981). *Modern Educational Measurement*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Potowsky, K. (2002). "Experiences of Spanish heritage speakers in university foreign language courses and implications for teaching training". *ADFL Bulletin*, 33(3), 35-42.
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español para hispanohablantes en los EE.UU.* Arco Libros.
- Potowski, K. y Lynch, A. (2004). "La enseñanza del español en los Estados Unidos".

Boletín de ASELE, 30, 23-40.

- Pozzo Llorente, M.T. y García Lupión, B. (2006). “El portafolios del alumnado: Una investigación-Acción en el aula universitaria”. *Revista de Educación*, 341, 737-756.
- Press, M.C. (1996). “Ethnicity and the autonomous language learner: different beliefs and learning strategies?” En E. Broady y M-M. Kenning (Eds.), *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*, (pp. 237-259). London: AFLS/CILT.
- Ramos García, A. M. (2013). “Higher Education Bilingual Programmes in Spain”. *Porta Linguarum*, 19: 101-112.
- Ramos García, A. M. (2014). “Catálogo de titulaciones bilingües en España”. En M. P. Núñez y J. Rienda (coords), *Aproximación didáctica a la lengua y literatura*, (pp. 165-180). Madrid. Síntesis.
- Ravindram, R. (2000). “Towards learner autonomy: Evolution in practice: The Certificate in Independent Language Learning”. En B. Sinclair y otros (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 60-72). London: Longman.
- Richards, K. (2003). *Qualitative enquiry en TESOL*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Richards, K. (2006). “‘Being the Teacher’: Identity and Classroom Conversation”. *Applied Linguistics*, 27 (1), 51-77.
- Richards, J.C. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching. First Edition*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition*. New York: Cambridge University Press.
- Rodgers, T. S. (2001): “Language Teaching Methodology”. *CAL Digest*, 1-8.
- Rodgers, T. (2003). “Methodology in the millennium”. *English Teaching Forum*, 2-13.
- Rodicio, M. M. (1999). *Los factores motivacionales extrínsecos en el aula de inglés*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Romero, Y. (2009). “Promoting Language Learning through a Thematic Vocabulary-Based Syllabus in Different Grades”. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2(1), 38-45. Recuperado de: <http://www.laclil.edu.co/index.php/LACLI>
- Romero López, A. y Crisol Moya, E. (2011). “El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada”. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 25-50.
- Rotter, J. B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

- Ruiz-Funes, M. (2014). "Task complexity and linguistic performance in advanced college-level foreign language writing". En H. Byrnes y R. Manchón (Eds.), *Task-Based Language Learning- Insights from and for L2 Writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rumlich, D. (2014). "Prospective CLIL and non CLIL students' interest in English (classes): A quasi-experimental study on German sixth-graders", en *Integration of theory and practice in CLIL*, (pp. 75-96). Amsterdam, Nueva York: Rodopi.
- Ryan, R. M., Connell, J.P. & Deci, E.L. (1985). "A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education", en Ames, C. y Ames R. pp. 13-47. *Research on motivation in education: The classroom in milieu*. Nueva York: Academic Press.
- San Isidro, X. (2010). "An Insight into Galician CLIL. Provision and results". En D. Lasagabaster & Z. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training* (pp. 55-78). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la Enseñanza del español como Lengua Extranjera*. Murcia: SGEL. Recuperado de: http://www.academia.edu/295297/Historia_De_La_Ensenanza_Del_Espanol_Com_o_Lengua_Extranjera
- Schmenk, B. (2005). "Globalizing learner autonomy". *TESOL Quarterly* 39 (1), 107-118.
- Schumann, J. H. (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: NewburyHouse.
- Schwartz, A. (2003). "La enseñanza de lenguas extranjeras a través de contenidos: una estrategia didáctica para cursos de E/LE de nivel intermedio-alto". *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos.
- Sekiya, Y. (2004). "Content-based Teaching An EFL Setting: The Case Of A Japanese University". En R. M. Jourdenais y S. E. Springer (Eds.), *Contents, Tasks and Projects in the Language Classroom 2004 Conference proceedings*, (pp.23-34). Monterey: Monterey Institute of International Studies.
- Shavelson, R.J. (1981). *Statistical reasoning for the behavioral sciences*. Boston: Allyn y Bacon.
- Shaw, P.A. (1997). "With One Stone: Models of Instruction and Their Curricular Implications in an Advanced Content-Based Foreign Language Program". En S. B. Stryker y B. L. Leaver (Eds.), *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Shulman, L.S. (1986). "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching". *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

- Sinclair, B. (2000). "Learner autonomy: The next phase?" En B. Sinclair, I. McGrath, y T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 4-14). Longman.
- Sinclair, B. (1999). "Wrestling with a Jelly: The Evaluation of Learner Autonomy". En B. Morrison (Ed.), *Experiments and Evaluation in Self-Access language Learning* (pp. 95-109). Hong Kong Association for Self Access Learning and Development.
- Skehan, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning* London: Edward Arnold.
- Smit, U. & Dafouz, E. (Eds.) (2012). *Integrating Content and Language in Higher Education. Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities. Special Issue of AILA Review 25*.
- Syed, Z. (2001). "Notions of self in foreign language learning: a qualitative analysis". En Z. Dornyei y R. Schmidt (Eds), *Motivation and second language acquisition* (pp. 127-148). Honolulu, HI: University of Hawai Press.
- Sisamakris, M. (2011). "The Motivational Potential of the European Language Portfolio". En L. Carson y B. O'Rourke (Eds.), *Language Learning Autonomy: Policy, Curriculum, Classroom*, 3. Contemporary Studies in Descriptive linguistics. Bern: Peter Lang.
- Sobrino Morrás, A.S, Sancho, C.P. y Durán, C.N. (2009). "El uso formativo del portafolios docente en el ámbito universitario". *Revista Panamericana de Pedagogía*, 15, 57-87.
- Spell, J. R. (1927). "Spanish teaching in the United States". *HISPANIA*, X, 141-159.
- Sternberg, R. (1988) (Ed.). *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Stevick, E. (1976). *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stevick, E. (1992). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stipek, D. J. (1984): "The development of achievement motivation". En Ames y Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, 1. (pp. 145-174). Nueva York: Academic Press.
- Stipek, D. (1996). "Motivation and instruction". En D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85-113). New York: Simon y Schuster/Macmillan.

- Stoller, F. L. & Grabe, W. (1997). "A six T's approach to content based instruction". En M. A. Snow y D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*, (pp. 78-94). NY: Longman.
- Stryker, S. & Leaver, B. L. (Eds.) (1997). *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Washington, D.C.: Editorial Georgetown University.
- Sinclair, B. (1999). "Wrestling with a Jelly: The Evaluation of Learner Autonomy". En B. Morrison (Ed.), *Experiments and Evaluation in Self-Access language Learning* (pp. 95-109). Japón: Instituto de Estudios Internacionales Kanda.
- Suárez, M. L. (2005). "Claves para el éxito del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE)". *Quinta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del grupo GIAC*.
- Snow, D. (1992). "Eight approaches to Language Teaching". *Digests*, s/d. Recuperado de: <http://www.cal.org/resources/digest/eightapproaches.html>
- Sterling, D.R. (2004). "The teacher shortage: national trends for science and mathematics teachers", en *The Journal of Mathematics and Science: Collaborative Explorations*, 7, 85-96.
- Swaffer, J. (1985). "Reading authentic texts in a foreign language: a cognitive model". *The Modern Language Journal*, 69, 5-34. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/%28ISSN%291540-4781>
- Swain, M. (1995). "Three functions of output in second language learning". En G. Cook y B. Seidlhoffer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H.G* (pp. 124-44). Widdowson: OUP.
- Swain, M., Brooks, L. & Tocalli-Beller, A. (2002). "Peer-peer dialogue as means of second language learning". *Annual Review of Applied Linguistics* 22, 171-185.
- Tae-Young, K. (2009). "Korean elementary school students' perceptual learning style, ideal L2 self, and motivated behavior". *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 9 (3), 461-486. Recuperado de: <http://works.bepress.com/taeyoungkim/11>
- Taguchi, T., Magid, M. & Papi, M. (2009). "The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: a comparative study". En Z. Dornyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 66-97). Bristol: Multilingual Matters.
- Terrell, T. D. (1977). "A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning". *The Modern Language Journal*, 61 (7), 325-337.

- Terrell, T.D. (1982). "The Natural Approach to Language Teaching: An Update". *Modern Language Journal*, 66 (2), 121-132.
- Ticknor, G. (1937). *Lecture on the best methods of teaching the living languages*, MLJ, XXII, 19-31.
- Toledo, I., Rubio, F. y Hermosín, M. (2012). "Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe". *Porta Linguarum*, 18: 213-229.
- Torres Torres, A. (2005). "El español en los Estados Unidos como expresión de identidades mixtas". En E. Martinell Gifre y E. Erlendsdóttir (Eds.), *La conciencia lingüística europea: Nuevas aportaciones de impresiones de viajeros* (pp. 93-110). Barcelona: PPU.
- Torres Torres, A. (2010). "Ejercicios sobre el español en los Estados Unidos y el spanglish". En M. A. Izquierdo y J. M. Enguita Utrilla (Coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de València, (pp. 501-507). Recuperado de: <http://www.uv.es/aleza/esp.am.pdf>
- Torres Torres, A. (2011). La enseñanza del español a los hispanohablantes de herencia en los Estados Unidos. *Normas*, 1, 133-150. Recuperado de: https://www.uv.es/normas/2011/Torres_2011.pdf
- Trim, J. (2006). *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Tschihart, C. & Rigler, E. (2009). "London met e-packs: a pragmatic approach to learner/teacher autonomy", *Language Learning Journal*, 37(1), 71-83.
- Tuckman, B. (1999). *Conducting educational research* (5th ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Turner, J. (1992). Creating content-based language tests: Guidelines for teachers. *CATESOL JOURNAL*, 5, 43-58.
- Underhill, A. (2000). "La facilitación en la enseñanza de idiomas". En J. Arnold, (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ushioda, E. (2009). "A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity". En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.215-228). Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2006) "Language motivation in a reconfigured Europe: access, identity, autonomy". *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 27 (2): 148-161.

- Ushioda, E. (2011a). "Motivating learners to speak as themselves". En G. Murray, X. Gao y T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2011b). "Researching Growth in Autonomy Through I- Statement Analysis. Language Learning Autonomy". *Contemporary Studies in Descriptive Linguistics*, 3, 45-62.
- Vandergrift, L. (2005). "Relationships among motivation orientation, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening". *Applied Linguistics*, 26 (1), 70-89.
- Van Lier, L. (1996): *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Sociocultural Perspective*. Boston, Dordrecht: Kluwer Academic, Norwell, MA: Distributors for North America, Central and South America, Kluwer Academic.
- Van Lier, L. (2008). "Agency in the classroom". En J.P. Lantolf y M.E. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 163-186). Londres: Editorial: Equinox.
- Van Lier, L. (2010). "Foreword: Agency, self and identity language learning in the classroom". En B. O'Rourke y L. Carson (Eds.), *Language Learner Autonomy: Policy, Curriculum, Classroom*. Bern: Peter Lang, IX-XVIII.
- Viera, A. & Garret, J. (2005). "Understanding interobserver agreement: the Kappa Statistic". *Family Medicine*, 37 (5): 360-363.
- Volet, S. & S. Järvelä (Eds.). (2001). *Motivation in Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological Implications*. Londres: Pergamon/Elsevier.
- Voller, P. (1997). "Does the teacher have a role in autonomous language learning?" En P. Benson y P. Voller. *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 98-113). Harlow: Longman.
- Vygostsky, L. (1978). "Problems of Method". *Mind in Society*, 52-75. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson Gegeo, K. (2004). "Mind, Language, and Epistemology: Toward a Language Socialization Paradigm for SLA". *The Modern Language Journal*, 88 (3), 331-350.
- Weiner, B. (1972): *Theories of Motivation: from Mechanism to Cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1979): "A theory of motivation for some classroom experiences". *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1984): "Principles for a Theory of Student Motivation and their Application

- within an Attributional Framework”. *Ames y Ames*.
- Weiner, B. (1989). *Human Motivation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Weiner, B. (1974). *Achievement Motivation and Attribution Theory*. Morristown.
- Wenden, A. (2002). “Language development in language learning”. *Applied Linguistics*, 23, 32-55.
- Wenden, A. (1998). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. U.K.: Prentice Hall.
- Wiersma, W. (1986). *Research methods in education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. New York. Pearson.
- Wolf, S. A. (1994). “Learning to act/acting to learn: Children as actors, critics, and characters in classroom theatre”. *Research in the Teaching of English*, 28(1), 7-44.
- Wu Man-Fat, M. (2007). “The Relationships between the Use of Metacognitive Language-learning Strategies and Language-learning Motivation among Chinese-speaking ESL learners at a Vocational Education Institute in Hong Kong”. *Asian EFL Journal*, 9 (3), 93-117.
- Xie, Y. (2011). “Representations of L2 Motivational Self-System with beginning Chinese Language Learners at College Level in the United States: Heritage and Nonheritage Language Learners”. *Doctoral Dissertation*. Virginia: Liberty University.
- Yassin, S., Marsh, D., Tek, O. & Ying, L. (2009). “Learners’ Perceptions Towards The Teaching Of Science Through English In Malaysia: A Quantitative Analysis”. *International CLIL Research Journal*, 1, 54-69.
- Ziyuan, Y. (2004). “The Role of Motivational Strategies in English Language Learning: an Investigation into the Relationship between the student language achievement level at Jillian University and their motivational strategies”. Recuperado de: <http://www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/youziyuan.pdf>
- Wessa, P. (2012). “Cronbach alpha (v1.0.2)”. *Free Statistics Software, Office for Research Development and Education*, 1.1, 23-37. Recuperado de: http://www.wessa.net/rwasp_cronbach.wasp/
- Wortham, S. (2006). *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press.
- Yashima, T. (2002). “Willingness to communicate in L2: The Japanese EFL context”. *Modern Language Journal*, 86: 54-66.
- Zimmerman, D. H. (1998). “Discoursal identities and social identities”. En C. Antaki y S. Widdicombe (Eds), *Identities in Talk* (pp. 87-106). Londres: Sage.

ANEXOS

Pablo Marcelo Oliva Parera

ANEXO I
CUESTIONARIO UTILIZADO PARA EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN

Haz un círculo en la respuesta correcta

1) Si mi profesor me diera una tarea adicional, la realizaría para practicar.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

2) Me gustaría estudiar español aunque no se me lo requiriese.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

3) Me gustaría pasar mucho tiempo estudiando español.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

4) Me gustaría concentrarme solo en el estudio del español más que en cualquier otra asignatura.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

5) Estoy preparado/a para hacer un esfuerzo en el estudio del español.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

6) Puedo imaginarme viviendo en el extranjero y teniendo una discusión en español.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

7) Cuando pienso en mi futuro trabajo, me imagino usando el español.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

8) Me puedo imaginar viviendo en el extranjero y usando el español de manera efectiva para comunicarme con los nativos hablantes.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Completamente en desacuerdo en desacuerdo apenas en desacuerdo apenas de acuerdo de acuerdo completamente de acuerdo

9) Me imagino hablando español como si fuera un hablante nativo del español.

1 Completamente en desacuerdo 2 en desacuerdo 3 apenas en desacuerdo 4 apenas de acuerdo 5 de acuerdo 6 completamente de acuerdo

10) Me imagino escribiendo correos electrónicos en español de manera fluida.

1 Completamente en desacuerdo 2 en desacuerdo 3 apenas en desacuerdo 4 apenas de acuerdo 5 de acuerdo 6 completamente de acuerdo

11) Estudio español porque tengo amigos íntimos que piensan que es importante.

1 Completamente en desacuerdo 2 en desacuerdo 3 apenas en desacuerdo 4 apenas de acuerdo 5 de acuerdo 6 completamente de acuerdo

12) El aprendizaje del español es necesario porque la gente que me rodea piensa que lo es.

1 Completamente en desacuerdo 2 en desacuerdo 3 apenas en desacuerdo 4 apenas de acuerdo 5 de acuerdo 6 completamente de acuerdo

13) El aprendizaje del español es importante para tener la aprobación de mis compañeros / profesores/ familiares/ jefe.

1 Completamente en desacuerdo 2 en desacuerdo 3 apenas en desacuerdo 4 apenas de acuerdo 5 de acuerdo 6 completamente de acuerdo

14) El aprendizaje del español es importante porque los demás me van a respetar más si tengo conocimiento de la lengua.

1 Completamente en desacuerdo 2 en desacuerdo 3 apenas en desacuerdo 4 apenas de acuerdo 5 de acuerdo 6 completamente de acuerdo

15) El aprendizaje del español es importante para mí porque pienso que algún día será útil para encontrar un buen trabajo.

1 Completamente en desacuerdo 2 en desacuerdo 3 apenas en desacuerdo 4 apenas de acuerdo 5 de acuerdo 6 completamente de acuerdo

16) El estudio del español es importante para mí porque el ser competente en español es necesario para la promoción en el futuro.

1 Completamente en desacuerdo 2 en desacuerdo 3 apenas en desacuerdo 4 apenas de acuerdo 5 de acuerdo 6 completamente de acuerdo

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

17) El estudio del español es importante para mí porque me permite trabajar globalmente.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

18) El estudio del español puede ser importante para mí porque considero que lo necesitaré para futuros estudios pos-universitarios.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

19) Estudiar español es importante para mí porque voy a permanecer un tiempo prolongado viviendo en el extranjero (ej.: estudiando y trabajando).

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

20) Estudiar español es importante para alcanzar una meta específica (ej.hacer una pasantía en el extranjero).

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

21) Tengo que aprender español porque si no logro pasar los cursos de español no podré obtener mi título.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

22) Tengo que estudiar español porque quiero tener problemas en el curso.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

23) Tengo que estudiar español para no tener malas notas en el instituto.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

24) Tengo que estudiar español, caso contrario, creo que no voy a ser exitoso/a en mi carrera.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

25) Estudiar español es importante para mí, caso contrario, me sentiría avergonzado/a si sacase malas notas en español.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

26) Creo que seré competente en la lectura y comprensión de varios textos en español si continuo estudiando.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

27) Estoy seguro/a que escribiré en español cómodamente si continuo estudiando.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

28) ¿Disfrutas aprendiendo español?

1	2	3	4	5	6
Para nada	no tanto	más o menos	un poco	bastante	muchísimo

29) ¿Te gustaría tener más horas de clase en español en esta institución?

1	2	3	4	5	6
Para nada	no tanto	más o menos	un poco	bastante	muchísimo

30) Aprender español es importante para mí porque me gusta viajar internacionalmente.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

31) Estudiar español es importante para mí porque sin el español no sería capaz de viajar tanto.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

32) Pienso que hay un peligro que los estadounidenses se olviden de la importancia de la cultura estadounidense, como resultado de la internacionalización.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

33) Pienso que la lengua inglesa se ha corrompido por la influencia de la lengua española.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

Pablo Marcelo Oliva Parera

34) Pienso que la moral de muchos estadounidenses ha empeorado por la influencia de países hispanohablantes.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

35) Pienso que en la medida que avance la internacionalización, hay peligro de perder la identidad estadounidense.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

36) Estoy muy interesado/a en los valores y costumbres de otras culturas.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

37) Pienso que estaría feliz si otras culturas fueran similares a la cultura estadounidense.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

38) Me emociona escuchar el español hablado.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

39) Encuentro que la diferencia entre el vocabulario del español y del inglés muy interesante.

1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	en desacuerdo	apenas en desacuerdo	apenas de acuerdo	de acuerdo	completamente de acuerdo

40) ¿ Cuán nervioso/a y desorientado/a te pones cuando tienes que hablar español en tu clase?

1	2	3	4	5	6
Para nada	no tanto	más o menos	un poco	bastante	muchísimo

41) ¿Cuán incómodo/a te sientes al hablar español con un nativo hablante?

1	2	3	4	5	6
Para nada	no tanto	más o menos	un poco	bastante	muchísimo

42) ¿ Cuán tenso/a te pondrías si un nativo hablante te preguntara por direcciones en español?

1	2	3	4	5	6
Para nada	no tanto	más o menos	un poco	bastante	muchísimo

Pablo Marcelo Oliva Parera

43) ¿Te preocupa sonar como un tonto en español por los errores que cometes?

1	2	3	4	5	6
Para nada	no tanto	más o menos	un poco	bastante	muchísimo

44) ¿Cuán importante piensas que es el aprendizaje del español para saber más sobre la cultura y el arte de los que lo hablan?

1	2	3	4	5	6
Para nada	no tanto	más o menos	un poco	bastante	muchísimo

45) ¿Cuán similar quieres parecer a las personas que hablan español?

1	2	3	4	5	6
Para nada	no tanto	más o menos	un poco	bastante	muchísimo

46) ¿Cuánto te gusta el español?

1	2	3	4	5	6
Para nada	no tanto	más o menos	un poco	bastante	muchísimo

47) ¿Te gusta la música de los países de habla hispana (ej. tango, salsa, bachata, flamenco, etc.)

1	2	3	4	5	6
Para nada	no tanto	más o menos	un poco	bastante	muchísimo

48) ¿Te gustan las películas en español?

1	2	3	4	5	6
Para nada	no tanto	más o menos	un poco	bastante	muchísimo

49) ¿Te gustan los programas de TV que están producidos en países de habla hispana?

1	2	3	4	5	6
Para nada	no tanto	más o menos	un poco	bastante	muchísimo

50) ¿Te gusta viajar a países de habla hispana?

1	2	3	4	5	6
Para nada	no tanto	más o menos	un poco	bastante	muchísimo

51) ¿Te gusta conocer gente de países de habla hispana?

1	2	3	4	5	6
Para nada	no tanto	más o menos	un poco	bastante	muchísimo

52) ¿Te gustaría saber más sobre la gente de países de habla hispana?

1	2	3	4	5	6
Para nada	no tanto	más o menos	un poco	bastante	muchísimo

Pablo Marcelo Oliva Parera

ANEXO II

TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS FINALES REALIZADAS PARA EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN¹

CUESTIONARIO BASE

1) Atención:

- ¿Qué piensas de las diferentes presentaciones en la clase tus compañeros?

2) Relevancia:

- ¿Piensas que esta clase fue adecuada para tu nivel de lengua?
- ¿Encuentras que las discusiones que se han planteado en clases son muy fáciles, muy difíciles? Explica.

3) Confianza:

- ¿Te sientes seguro al hablar o expresar tus ideas en clase?
- ¿Te sientes seguro al expresar tus pensamientos cuando escribes en español?

4) Satisfacción:

- ¿Piensas que la relación con tus compañeros ha cambiado en esta clase? Si es así, ¿cómo?
- ¿Piensas que el tiempo ha sido utilizado fehacientemente en clase?
- ¿Piensas que se incentiva la participación de los estudiantes en esta clase?
- ¿Estás más dispuesto a trabajar con tus compañeros en discusiones de un tema asignado o haciendo trabajos para esta clase, en comparación a las clases tomadas previamente? Explica.
- ¿Piensas que ahora tienes más control o más autonomía en tu aprendizaje? Explica.
- ¿Estás ahora más motivado a aprender español en comparación al principio del semestre? Explica.

TEXTO DE LAS ENTREVISTAS CON LOS SUJETOS

a) Sujetos del grupo experimental

Sujeto 1: Adriana

1

- Disfrute la mayoría de las presentaciones. Pienso que todos los temas estaban relacionados con Latinoamérica y yo no estaba muy familiarizada con ellos. Algunas (presentaciones) eran difíciles de entender porque había demasiadas palabras... me gustaron..

2

¹ Lo que se encuentra entre paréntesis son notas agregadas por el investigador para completar la idea.

Pablo Marcelo Oliva Parera

- Realmente disfruté el trabajo en pares y los trabajos en grupo... hubo más conversaciones informales...(no se escucha lo suficiente por la calidad del sonido)
 - Cuando empecé (la clase) no estaba muy segura que estaba en el nivel correcto... pero ahora sí, creo que estoy en mi nivel.
 - Disfruté los debates que tuvimos, especialmente el último como así también las otras discusiones que nos sirvieron mucho para expandir nuestro vocabulario.
 - En esta clase me sentí con más confianza para hablar ... no me sucedió lo mismo en otras clases.
 - (Escritura) Si tengo más tiempo para prepararme y puedo usar un diccionario y un libro de gramática mi escritura no es buena.
- 4
- Creo que los conozco un poco más (a los compañeros) por el trabajo grupal... no hablo con personas de otras clases.
 - Sí, pienso que se alienta/anima todo lo que hacemos. Si hablas acerca de ciertos temas, nosotros tenemos la oportunidad de hablar de nuestras propias experiencias y aportar.
 - (Autonomía) Yo pienso que en este curso particular de lengua el aprendizaje está relacionado con el empeño que pones. Lo mejor es tener un compañero de práctica para hablar.
 - (Motivación) sí, claro, me siento más motivada que al principio del semestre... me di cuenta de que no había tenido una clase español por años...Ahora estoy forzada a usar la lengua para preparar proyectos. Recién ahora me doy cuenta de eso.

Sujeto 2: Gepeto

- 1
- Pienso que todas fueron buenas. Me hubiera gustado tener más tiempo para preparar la mía mejor, pero pienso que hice un buen trabajo. La mayoría de mis compañeros hizo un buen trabajo también.
- 2
- Pienso que fue ideal trabajar en grupos y en parejas. En una de las clases mencionaste que podíamos movernos por la sala e intercambiar ideas con personas diferentes y eso hicimos. Me gusta trabajar con otras personas porque quiero escuchar las opiniones de la gente.
 - Definitivamente, me sentí cómodo expresándome y me gustó el grupo de trabajo porque realmente podemos expresar nuestras ideas. Me gusta la manera en la que el vocabulario fue escrito en la pizarra mientras circulabas por la clase. Eso me ayudó a organizarme mejor.
 - Las discusiones fueron buenas y me gustaron los comentarios que nos dabas ... las correcciones al final. Sé que meto mucho la pata cuando hablo y no pienso mucho en la gramática. Los temas que tocamos en la clase fueron muy interesantes. Me gustaron especialmente los aborígenes y los temas de medio ambiente que discutimos. También disfruté de los debates sobre los derechos humanos... hablamos mucho de eso durante SILP.
- 3
- Generalmente me siento cómodo cuando hablo.. a veces no me doy cuenta si estoy usando alguna palabra italiana por una en español.. pero me lo haces saber cuando me dices “¿Cómo?” “Repíte por favor” (risas)

Pablo Marcelo Oliva Parera

4

- Conozco a algunos de ellos de SILP y el resto de los estudiantes de otras clases. En realidad pienso que nuestra relación se incrementó a partir de nuestras discusiones y trabajo en pares. Aprendí mucho de ellos especialmente.. sus puntos de vista sobre ciertos temas.

- Definitivamente. Me gustó como nosotros siempre empezábamos con ideas de la pizarra o las citas que escribías en la pizarra e iniciábamos la conversación. Me gustó presentar diferentes temas porque tenía que practicar para estar listo.

- (Autonomía)Definitivamente, pienso que sí, porque a través del SILP trabajamos mucho la gramática y mucho vocabulario, hacíamos diálogos y trabajamos mucho en clase.. me siento con más autonomía para elegir lo que puedo presentar, más que antes. Estaba más limitado a presentar por el vocabulario (durante SILP).

- Absolutamente, me siento más motivado para aprender más y por haber podido elegir el tema de la clase que me interesa para presentar. Me divertí en esta clase.

Sujeto 3: Beto

1

- Sí, las encuentro interesante

2

- Pienso que sí (clase en el nivel de lengua adecuado)

- Sí, en el sentido que me ayuda a mejorar el vocabulario al cual no había estado expuesto antes. La ciencia, los temas ambientales son temas que no había tenido en español, también el vocabulario de política ...dependiendo del tema que tratamos.

- Me parece que es lo correcto para la clase (discusiones)

3

- Sí, hago lo mejor que puedo (expresar ideas)

- Sí, me siento con confianza para expresarme... en la escritura.

Pienso que sí, (el tiempo fue utilizado productivamente)

4

- Sí, estoy feliz con mis compañeros de clase

- Sí, creo que sí.. (más autonomía) pienso que las presentaciones nos dieron la oportunidad de elegir un tema de forma independiente que nos interesaba y desarrollar nuestro plan de investigación y poner todo junto.

- No me siento más motivado que antes, lo bueno fue que pudimos trabajar independientemente, elegir un tema y presentarlo. Eso fue muy divertido.

Sujeto 4: Pedro

1

- Estuvieron buenas! Algo en especial me llamo la atención. Todos estaban usando clips que... pensé también en hacerlos. Sin embargo, esto es una clase de español y estoy siendo calificado en el uso de la lengua no como poner videos... pero los encontré a todas interesantes

Pablo Marcelo Oliva Parera

2

- Se cosecha lo que se siembra, Pero definitivamente ... las actividades en grupos son ... (dudando) bueno... encuentro mejor las conversaciones en parejas... hablar con los compañeros de clase.... lo mejor para practicar es el trabajo en parejas.

- Sí, (acordes al nivel de español)

Profesor ¿ Te gustan los debates en general?

- Son muy apropiados..... los debates son lo más útiles para hablar . Los encontré muy útiles...

3

- Las conversaciones seguidas de las correcciones ... segmentos de 10 y 20 segundos. Estamos trabajando en una conversación que es inmediatamente seguida de correcciones. Me gustó la retroalimentación instantánea ...Me pareció que ANVILL² fue bueno, porque cuando me trababa en una palabra específica tenía que regresar atrás y volverla a grabar todo otra vez ...por eso trabajé mucho en mi pronunciación y fluidez.

- Sí, pero mucho después que el semestre había empezado... ahora sé que voy a cometer errores y no quiero verme como a un tonto delante de los otros....

- Más (confianza) con la escritura que hablando porque el hablar está más en el aire...

4

- Sí, a partir del trabajo grupal ... me sentí más cómodo con ellos

- Sí... cualquier tema que estemos discutiendo. Das muchas oportunidades (para hablar) “¿qué piensas acerca de esto?” “¿Alguna pregunta?” Tú tocas temas que la gente encuentra interesante y ellos participan. Si los temas no fueran interesantes... no participarían....cuando los temas no son interesantes la gente se queda callada y no participa.

- Comparado con SILP, sí (autonomía) porque teníamos más escritos y más presentaciones. Tenía más trabajo que hacer antes de expresar un pensamiento ... por ejemplo.” ¿Qué conjugación debo usar para esto?” ...en SILP tenías las fotocopias y actividades específicas... también tenías fotocopias para estudiar el verbo imperfecto y sabías que estarías trabajando en eso. En cambio en esta clase no había una conjugación específica o un tiempo, tenías que estar trabajando y usar todo los tiempos juntos.

- Sí, definitivamente...(motivado) estoy sufriendo el agotamiento de las clases (risas) .. estoy en un punto donde necesito continuar o todo esto será un desperdicio. He llegado a un punto donde deseo continuar porque empecé con oraciones sencillas en el verano y es donde le he dedicado más tiempo. Casi un año y medio he invertido en el estudio de español.

Sujeto 5: Alicia

1

- Pienso que las presentaciones fueron diferentes. Muy buenas para el nivel que tenemos. Creo que todos pusimos mucho trabajo en las presentaciones finales.

²ANVILL (National Virtual Language Lab) es un laboratorio de lengua que es gratuito y es auspiciado por la Universidad de Oregon. La página se encuentra [<https://anvill.uoregon.edu/anvill2/>] Consulta: 2 de diciembre del 2013

Pablo Marcelo Oliva Parera

2- Me gustan los trabajos en pares y los grupales porque nos da la oportunidad de practicar la lengua con los demás. ... y eso hace que no tenga que hablar al frente de toda la clase.

- Sí, me siento cómoda en este nivel.

- (Las discusiones) Estuvieron bien para nuestro nivel ya que nos hacía tener que escuchar con atención y pensar en español ... lo suficiente para entender.

3

- No me siento cómoda hablando en grupos grandes en general.... así soy yo.

- Muchas veces sí (me sentía con confianza al expresarme en la escritura)

4

- Pienso que nos familiarizamos bien (con los compañeros). Pero como soy muy tímida probablemente no puedo dar mucha información a esta pregunta.

- Personalmente, no me gusta leer mi tarea en voz alta. Me da vergüenza cometer errores y no me siento cómoda tener que escribir oraciones en el momento y compartirlas con la clase.

- (Autonomía) Sí, leo los periódicos en español ahora para saber lo que pasa en los países que me interesan en Latinoamérica.

- (Motivación) La clase ha promovido entusiasmo para aprender por el humor, estilo de enseñanza, personalidad. Todo eso hace que sea divertido y fácil estar motivada

Sujeto 6: Carina

1

- Fueron impresionantes. Pienso que había una variedad de temas y los alumnos hicieron preguntas interesantes después. Realmente, aprendí mucho de ellas (presentaciones).

2

- Me gustó trabajar en grupos y en pares por el beneficio de tener que hablar en español. En realidad, dos clases por semana no es mucho para aprender de la forma que quiero. ¡Espero que podamos arreglar eso en el futuro!!! (risas)

- Pienso que funciona bien porque prácticamente no hablo mucho fuera de la clase. Mi compañera de cuarto está en tu clase también pero nosotras nunca practicamos en casa.

3

- Sí, pienso que sí... Pienso que fue un reto. Me sentí muy cómoda expresándome en español ya que todos mis compañeros tenían el mismo nivel.

- Me sentí más a gusto escribiendo que hablando. Eso por eso que intenté hablar y participar más.

4

- Sí, los conozco (compañeros) mejor ahora y puedo relacionarme con ellos de diferentes formas.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sí, se nos animaba a que nos paráramos y camináramos por la clase. Te aseguraste que todos contribuyéramos de alguna manera.

- Pienso que tenía autonomía desde antes..... se cuáles son mis debilidades .. la parte oral, la escritura, el vocabulario... sé lo que tengo que hacer o cómo estudiar para lograr mis metas.

- Sí, estoy más motivada para aprender y mejorar mucho más.. para poder trabajar en Latinoamérica.

Sujeto 7: Cleopatra

1

- Pienso que estuvieron (las presentaciones) muy bien. Los temas investigados fueron muy interesantes. Me gustó la variedad de la temática en las últimas presentaciones. Como estudiante de MBA, combiné mi interés en la comida y mi campo de estudio.

2

- Pienso que me ayudó (trabajo en pares/grupos) mucho a practicar. Realmente no me sentí muy a gusto el tener que expresarme en público. Me pongo muy nerviosa.. pero pienso que trabajar en pares y en grupos me ayudó a salir de mi zona de confort con respecto a mis compañeros.

- Bueno, para mí fue un desafío estar en esta clase. Me costó expresarme y prepararme pero pienso que eso fue buena oportunidad para usar la lengua situaciones reales.

- Las discusiones fueron muy buenas. Aprendí mucho de mis compañeros y sus intereses. Pienso que los temas que cubrimos fueron muy interesantes y las discusiones que tuvimos por ejemplo, después de ver “la historia de Basilio”.. la mayoría de los pueblos marginados en América latina.. Realmente me gustaron las discusiones... a veces mi mente funcionaba mucho más rápido que mi lengua y aunque a veces digo cosas... muchas de las cosas no salen muy bien.

3

- Me siento a gusto hablando en clase por la atmósfera de la clase pero realmente me falta confianza cuando se trata de hablar en público. Veo las presentaciones como una oportunidad de vencer eso. Tenemos que hacer mucho de eso en nuestra carrera, así que es mejor que me vaya acostumbrando (risas)

- Sí, más que cuando hablo. Tengo el tiempo para pensar sobre la estructura y cómo ponerlo por escrito.

4

- Conocí a un par de ellos en SILP pero al resto de ellos los conocí mejor a través de nuestras discusiones y trabajos en clase.

- Definitivamente, pienso que te aseguraste de que todos participáramos. Me gustaron las preguntas y respuestas y los mini debates después de las presentaciones... pienso que la próxima vez el salón de clase necesita estar organizado de una manera diferente .. no sé... deshacerse de esos asientos . (habla de escribir una carta al presidente de la universidad)

- (Autonomía)Sí, siento que sí.. pienso que me siento más segura con la lengua que en SILP.. Pudimos hablar acerca de diferentes temas y no solo de “ ser y estar” y “presente y pasado”.. Disfruté de los temas que tocamos por la tarde(se refiere a la clase SILP)

- (Motivación) Definitivamente, puedo expresar lo que quiero ahora... a veces pienso que no digo lo que realmente quiero expresar pero me comunico. Me gustaría continuar con el estudio.

Sujeto 8: Clotilde

1

Me gustaron mucho.. fue bueno escuchar una gran variedad de temas que vimos en clase.

2

- Pienso que sí, tuvimos mucha práctica oral y eso es lo que me gusta. Pude seguir las discusiones sin problemas.

- Pienso que las discusiones fueron buenas. Al principio nos faltaba mucho vocabulario... pero después de un tiempo se hizo más fácil.

3

- Prefiero expresarme de manera oral porque me gusta hablar ... cuando escribo tengo muchas dudas y necesito consultar mucho con el diccionario.

- Sí, tengo confianza con expresarme lo que quiero decir. ... bueno, a veces no me sale como quiero pero busco la manera más fácil de expresarme

4

- En esta clase tuvimos la oportunidad de conocernos más entre todos por la dinámica del grupo. Hubo mucho trabajo grupal para resolver problemas y de pares y luego hacías preguntas y eso fue una forma de conocer más al otro...

- Creo que sí, (tiempo)

- Sí, había días que había estudiantes que no participaban y de alguna manera nos hacías participar.

- Pienso que tengo más autonomía en el sentido que... ahora puedo explicar mejor algunas cuestiones porque leí más sobre los temas.

- Siempre estuve motivada en el aprendizaje. Lo motivante es que cuando hablas de un tema nosotros podemos aportar con nuestras propias experiencias.

Sujeto 9: Mirta

1

- Me gustaron algunas de ellas ... estuvieron interesantes pero otras fueron sacadas de lo que habíamos estado viendo en clase. Los presentadores fueron... nuestro español está en un nivel en el que podemos seguir lo que los otros están diciendo.

2

- Sí, pero eso depende en realidad de con quién estamos trabajando en parejas. Me gusta (el trabajo en pares) porque nos da la oportunidad de hablar.

- Sí, estoy en el nivel correcto de la clase...Me gustó el hecho de que estudiamos un poco más la gramática porque eso es útil.... Me alegró haber estado en esta clase.

- Me gustan mucho (los debates). No los podía entender realmente bien. Me hubiera gustado tener menos estudiantes en las clases.... Me gustaría hablar más porque en las clases de francés... participo más.

3

- Nunca me sentí nerviosa cuando hablaba en clase. Las clases son muy diferentes en francés e italiano.

Pablo Marcelo Oliva Parera

- Me siento bien cuando escribo porque puedo verificar información ..y no es algo que tenga que hacer rápidamente.

4

- No, no tengo una relación con los compañeros...realmente no conocía a nadie, ahora los conozco un poco mejor.

- La participación se alentó porque haces preguntas...nos corriges y eso es útil, pienso que podría haber habido más de eso. Cuando estuve en una escuela en París, me sentí acosada porque era la única estadounidense... me hubiera gustado no ser acosada...(risa)

- Sí, supongo que sí (más autónoma) porque me siento un poco más avanzada en comparación al nivel elemental que tenía .. y siento que depende de mí la responsabilidad en el aprendizaje en comparación con el trabajo que tenía que hacer en el verano.. donde la tarea era más directa.

- Todavía me siento motivada. Pienso que el viaje a El Salvador va a ponerle el broche de oro.. Siempre he estado motivada para aprender.

Sujeto 10: Víctor

1

- Depende del tema de la clase. Pienso que fueron todas muy interesantes.

2

- Es un poco difícil porque es diferente a las otras clases. Entiendo bastante y me desempeño mejor en la parte oral. Disfruto las discusiones de la clase porque lo hacemos en grupos pequeños.

- Sí, aprendimos mucho vocabulario.

3

- Estoy en el nivel adecuado... me gustó la experiencia.

- Me siento con mayor confianza en la parte oral y con menos confianza en la parte escrita

4

Sí, los conozco mejor (compañeros) por los trabajos que hicimos en las clases.

- Pienso que se hizo mucha conversación en la clase y me gustó expresar mi opinión

- (Autonomía) Creo que no ha cambiado, me considero autónomo

- (Motivación). Me siento motivado todavía ya que cuando empecé mi clase venía del equipo Perú.

Sujeto 11: Tulio

1

- A veces, pienso que algunas personas expusieron temas más interesantes que otros... Se pudieron haber trabajado un poco más también. La última presentación fue muy rápida, ¿verdad? El tema estuvo muy interesante pero ellos podrían haber puesto más detalles para hacerlo todavía más interesante a la gente que estaba escuchando.

Pablo Marcelo Oliva Parera

2

- Pienso que soy muy activo. Pienso que soy la persona que inicia la conversación. Así, es como fue la mayoría de las veces.

- Sí, pienso que había mucho vocabulario que no sabía. Aprendí muchas palabras nuevas definitivamente.. entendiendo por fin , el “por y para” , el “ser y estar”, tú sabes. Necesité repasar aquellas cosas básicas gramaticales. Pienso que todo estuvo bien para mi nivel. ¡Quiero avanzar más!

3

- Me sentí bien expresándome oralmente... ¿No piensa eso? (risas)

- Con respecto a la escritura... quizá menos confianza que cuando tenía que hablar ... tengo que poner más atención... asegurarme que mi gramática es correcta....Poner los acentos.. lo hago pero siento más confianza escribiendo que cuando tengo que hablar.

- El tiempo de clase lo usé eficientemente. Realmente me gustaron las clases, Pablo, pienso que estuvieron muy divertidas... hemos aprendido mucho creo.

4

- Sí, feliz con los compañeros de clase. Me hubiera gustado haberlos conocido más. Algunos de ellos no están en mi programa. Me hubiera gustado tener más actividades grupales para conocer a toda la clase.

- (Autonomía) Pienso que cuando nos diste esas presentaciones para preparar nos diste mucha flexibilidad, los temas importantes los cubrimos en clase y elegimos lo que nos interesó presentar para los demás.

- (Motivación) Sí, en realidad, la hiciste muy divertida... era una clase de lengua, con muchos ejercicios mecánicos (*drills*), trabajo en parejas, debates....lo mezclaste todo. Eso me animó a estudiar más español .

Sujeto 12: Nani

1

- En general, las disfruté mucho... aprendí.. pienso que mucha gente se enfocó en temas circulares.. como por ejemplo medio ambiente, agricultura, ese tipo de temas.. Me hubiese gustado ver a gente involucrada en temas que tocamos en clase como por ejemplo la marginalización de los aborígenes... este tipo de temática.. Pienso que ése fue el enfoque que se le dio a la clase.

Elegí hablar sobre esta personaje en la presentación final porque fue un símbolo del genocidio acontecido en Argentina. .. el símbolo de la pérdida de la voz de ... ¿quién sabe quién?... (este personaje) fue entrenado en los EEUU y de aquí vinieron todas estas ideas .. la retórica anticomunista. Me interesé en él porque representó lo que pasó en Argentina... todos estos jóvenes , brillantes que fueron enviados a los EEUU bajo el mandato de Latrinamera y Kissinger y entrenados para cometer esas atrocidades de guerra.. Luego (del entrenamiento) eran enviados de vuelta a sus países ... por eso me interesé en él.

2

- La disfruté.. Pienso que fue bueno poder expresarme sin presión.. logré comunicarme con mis compañeros en pequeños grupos. Personalmente pienso que fue una buena practica y fue muy útil también. Lo que me gustó fue ver la perspectiva del otro... los diferentes puntos de vista.. había gente polarizada en cada tema que tratamos y me gustaron los debates mucho también. Creo que fue una buena practica.

- Muchísimo.. creo que la clase estaba por encima de mi nivel... pero estoy feliz de haber participado de la clase y aprendido tanto.. Me esmeré para lograr y alcanzar el nivel que tenían los otros estudiantes... me sentí muy desafiada.

Pablo Marcelo Oliva Parera

- Las discusiones, en cuanto a los temas tocados, fueron muy interesantes. Aprendí muchísimo.. Esperaba ansiosa la clase por las discusiones que teníamos... y las perspectivas personales de los diferentes temas por parte de los alumnos.

3

- No siempre... no siempre... (confianza para hablar) me olvido de las palabras que conozco que ...me olvido de cómo estructuras las oraciones... Pienso que si tuviéramos encuentros más frecuentes o más días... 2 días de 7 días... me parece muy poco para aprender una lengua que es difícil ... porque recién al final de las dos horas me siento más cómoda ... mi cerebro se pone en funcionamiento ...pero no siempre.. Puedo expresarme en español mejor afuera de la clase. ... siento como que cada uno escucha... eso me ocurre (comienza a contar una anécdota sobre su vecindario y cómo se defiende en español con los trabajadores mexicanos). Me comunico mejor con ellos porque no estoy nerviosa.

- (Escritura) Sí, absolutamente... mucho más de que cuando tengo que hablar... soy escritora... las palabras me vienen solas cuando escribo y escribo con pasión.. A veces tengo que retroceder y buscar las palabras (en el diccionario) pero escribo mucho más fácilmente.

4

- La relación con mis compañeros es muy cercana. Ya conocía a una persona cuando empezamos y ahora creo que somos todos amigos por las discusiones que tuvimos. Nos empezamos a conocer a través de nuestras ideas.

- (Participación) Absolutamente... me gustó que empieces a hacer participar a personas que no se sentían a gusto participando en las discusiones. Eso nos alentó a hablar más.

- Siempre sentí autonomía en mi aprendizaje... en esta clase específicamente... la clase estuvo estructurada de una manera que nos permitió leer y leer mucho para escribir un ensayo... Me compré algunos libros para profundizar en mis conocimientos ... por esa razón creo que tengo mucha autonomía.

- Absolutamente, porque me interesa mucho el tema y me encanta viajar a estos países ...me gusta aprender cosas y saber cómo están las cosas por allá... me interesan muchos temas como por ejemplo saber como los países tratan a los ancianos... tengo ahora más conocimiento de Latinoamérica y de lo que ocurrió (durante el terrorismo de estado) a los desaparecidos.. es por eso que me interesa aprender para manejarme de manera fluida para poder comunicarme mejor cuando viajo

Sujeto 13: Noemí

1

- Las disfruté excepto cuando yo estaba presentando. Me gustaron las diferentes perspectivas y lo que la gente compartió.

2

- Me gusta el trabajo en grupo porque siento que hay más oportunidad para hablar

- Yo aprendí mucho español porque viví en un país de habla hispana por un año pero nunca lo estudié formalmente. Eso se convirtió en un desafío para mí.

- Pienso que por mi nivel fue fácil de participar en las discusiones.

3

- No (me sentí) tan segura como cuando tengo que expresar algo por escrito. Ya que nunca tuve que escribir antes.

4

- No conocía mucho a mis compañeros.

Pablo Marcelo Oliva Parera

- Los debates abiertos donde cualquiera puede participar... el repaso de tareas y los debates. Me encendía (para hablar) con facilidad porque eran divertidos.

- Tengo autonomía en el salón de clase. También, pienso que uso el tiempo libre para prepararme...hago buen uso del tiempo afuera de la clase y el trabajo en las presentaciones.

- ¿Motivada? No, siempre me ha motivado aprender y refinar conceptos. Pongo mucho tiempo en esto. Quiero ser más profesional.

b) Sujetos del grupo control

Sujeto 14: Nina

1

- Me gustaron (las presentaciones). Hubiese sido mejor si no todos habrían elegido el tema de los viajes. Sin embargo, hicieron un buen trabajo.

- Entrevistador: ¿Quedaron Uds. de acuerdo en presentar el mismo tema?

- Estudiante: No, fue coincidencia. Era uno de los temas del libro que teníamos y por eso fue más fácil (risas).

2

- Realmente me gustaron (trabajos en pares / grupal). Pienso que fueron útiles. Hubiese sido mejor hacernos interactuar con otra gente.. como por ejemplo .. tener que levantarnos y caminar por el aula ... para no tener que trabajar siempre con la misma gente.. y me siento ... cuando sabes que hay alguien diferente vas también a hablar de otras cosas.

- Bueno, pienso que en parte.. estoy de verdad frustrada porque sé donde estaba después de SILP y donde estoy ahora. .. Realmente, siento que... perdí muchísimo.. no sé cómo eso se hubiera resuelto ... no sé si es por la forma en la que la clase fue organizada, mi tiempo y la distribución y las oportunidades de práctica. Todo este semestre fue como un repaso de SILP para mí... hubiese sido mejor si hubiéramos avanzado más porque realmente tener el pretérito y el imperfecto otra vez en este curso.. sé que el repaso es bueno ... pero la cosa que fue frustrante fue ... que sé que hay cosas diferentes para hacer.

- Estuvieron bien (las discusiones en la clase). Me gustó ese día que compartimos lo que habíamos investigado.. sobre la medicina natural... luego hablaste de ese tema y se creó como un contexto real donde hablamos y compartimos cosas en español.

3

- No me siento segura con mi español. Me siento cómoda hablando, tratando y metiendo la pata (risas)

- Me siento con más confianza cuando escribo que cuando hablo.

4

-S í, siento que en esta clase más que en otras clases conozco mucho más a mis compañeros ... hay que dejarse ir, no tener vergüenza y saber que todos van a meter la pata al hablar ... por eso pienso que como es una clase de lengua hay que expresarse más que una clase de IPP(se refiere a una clase de política de su maestría). Pienso que conozco muy bien a mis compañeros y que la atmósfera de la clase era relajada.

- Pienso que no todos participaban pero lo que hiciste fue alentar a que participemos y digamos algo.

Pablo Marcelo Oliva Parera

- (Autonomía) No me siento de una manera u otra. ... no siento que haya una diferencia entre el comienzo y ahora el final ... Eso puede ser que sea por SILP donde tuvimos un mayor capacidad de elección por parte del alumnado ... lo que puedo decir es que siento que me puedo expresar mejor.

- Me siento motivada en el aprendizaje por un montón de razones a pesar de estar acá. Lo que puedo decir es que hubiera deseado que la clase haya sido como la del verano.

Sujeto 15: Pepita

1

- Pienso que fueron todas (las presentaciones) muy buenas. Fue interesante ver los lugares a los que la gente viajó. Me encanta Latinoamérica... Cuando pensaba en volver a la enseñanza en el 2008, mis destinos en mente eran Ecuador, Perú, y Costa Rica. Me terminé yendo para Ecuador. Fue bueno visitar a través de las presentaciones estos lugares.

2 - Es muy difícil hablar en frente de la gente especialmente en una lengua extranjera y por eso pienso que todos hicieron un buen trabajo.

- Normalmente, no me gustan los trabajos en grupo, excepto en las clases de idiomas. Lo que valoro es que no me preocupo como sueño o tratar de causar una buena impresión con el profesor o la persona que tengo enfrente. Creo que es muy efectivo que tengamos oportunidades para hablar, escuchar, etc.

3

- Pienso que sí porque no practicaba español desde hace dos años. Estaba muy insegura con el subjuntivo, el pluscuamperfecto. Creo que algo hizo "clic" en un punto. Aprecio mucho el repaso que hicimos. La lengua es algo que siempre debemos practicar y me alegro de que hayamos revisado conceptos de gramática.

- Las discusiones estaban bien. Las pude seguir y contribuir. La temática fue interesante. No fue lo genérico "bueno cuéntame acerca de tí, ¿ qué hiciste este verano? Y ese tipo de cosas en la gramática.

- A veces (sentía confianza) cuando tenía que expresarme en la clase). Eso variaba y era lo mismo cuando estaba en Ecuador. Había días que me parecía que mejoraba. Me gustaba el ambiente... todos apoyaban y ayudaban.. la gente me hacía hablar.

- La escritura me costaba. Soy muy literal en todo. Cuando tengo que escribir algo pienso en inglés y luego trato de ponerlo en español y a veces no funciona eso. Tuve problemas con el objeto indirecto y también para recordar el vocabulario.

4

- Sí, porque ahora los conozco mejor (a mis compañeros). Antes de conocerlos mejor estaba tensa.... bueno...No tanto... pero me di cuenta de que me manejaba mejor para hablar afuera del aula

- Sí, la participación fue alentada por medio de las presentaciones y el trabajo grupal. Te aseguraste que no eran solo algunos... todos tenían que participar.

- (Autonomía) Pienso que sí.. Estoy empezando a entender conceptos que antes eran engorrosos y me confundían y me di cuenta que no está mal cometer errores, me siento motivada a practicar y trabajar en esas áreas que me cuestan.

- (Motivación) Sí, porque me parece que ahora puedo formar oraciones, expresarme mejor y entender. Recibí un correo electrónico de mi tutor ayer y le pude entender mejor. Estoy en un punto donde puedo entender más sin tener que pensar tanto en inglés.

Sujeto 16: Artemia

1

- Al tratarse de presentaciones de carácter abierto, parece ser que todos elegimos “los viajes” y hay razones para eso. La gente tiene mucho material y fotografías que pueden usar y eso hizo que sea todo un poco redundante aunque al mismo tiempo estuvo divertido.

2

- (Trabajo en pares /grupal). Me gustaron hasta por ahí nomás... Pienso que son importantes pero también pienso que ... falta algo... no son muy productivos.. Sin embargo, lo que me gustó fue cuando teníamos que crear diálogos y presentarlos. Teníamos que seguir las instrucciones y crear. Me gustaron los trabajos en pares pero no todos.

- (Nivel de español) sí y no ..había cosas ... como el subjuntivo que no había aprendido antes . Con respecto al nivel de habla.. creo que mi destreza oral no mejoró para nada este semestre... de verdad... Creo que aprendí mucho de gramática y de una manera que no había visto antes.. Sentí que quería mejorar más la destreza oral y fue frustrante porque pienso que no logré hacer nada de eso. No sé si la pronunciación se enfatiza mucho al principio en un curso ... no pronuncio todo perfectamente pero quiero pensar que tengo un acento que supera a lo que hablan mis compañeros de clase.

3

- (Discusiones) Eso dependía por lo menos para mí de cuan familiar estaba con el tema que tratábamos ... pero siempre tenía un poco de dudas cuando participaba en la clase. Pienso que eso es un reto en una clase de español y hay que cruzar esa barrera... Creo que entiendo mucho y sé lo que quiero decir.

- Me expreso mejor escribiendo que hablando ... si con respecto a la gramática es así.

4

- (Relación) Este es mi primer semestre aquí y la mitad de la clase está formada por gente que conozco de mi programa de política ambiental. En cuanto a la gente que no está en el programa... te vas integrando con la gente por el trabajo en pares y grupal.

- ¿Fue alentada la clase al punto de éxito? No lo sé y esto está relacionado con lo que decía antes acerca de las dudas y las pausas.. Me matriculé en un programa de lengua intensivo en Guanajuato y las clases eran mucho más pequeñas que ahora y se nos obligaba a hablar más.

- (Autonomía) De alguna manera ..menos porque para el final del semestre estamos todos más estresados ... yo estoy agotada... todos tenemos prioridades y las tareas para entregar tienen prioridad. Todos los vencimientos se amontonan al final del semestre.

- (Motivación) Casi no... me sentí motivada cuando llegué aquí porque venía de estar en un curso intensivo pero me encuentro ahora en punto (empieza a llorar) estoy frustrada... necesito una vacación... no es solo español ... es... (comienza a llorar). (El instructor detiene la grabación).

Sujeto 17: Ester

1

- Realmente me gustaron (las presentaciones). Es interesante ver las similitudes que la gente tiene en sus viajes y las diferencias en los intereses. .. Eso es lo que hace que nuestros programas sean especiales.

Pablo Marcelo Oliva Parera

2

- Me gusta el trabajo en grupos... lo prefiero cuando es organizado por los alumnos ya que sabemos con quien trabajamos mejor, con quien nos llevamos mejor... Me parece que podemos hacer mucho en este período de tiempo.

- Sí, pienso que sí. Me tomó casi la primera mitad del semestre en darme cuenta pero cuando trabajaba con mi tutora seguía cometiendo esos errores y no podía ver la diferencia entre las diferentes reglas. Empezamos a mirar más de cerca ... a hilar fino lo que encontramos en el libro. Practicábamos español por alrededor de hora y media. El hecho de ser retada dentro y fuera del aula. Eso me alentó a llegar a mis metas personales. Esto me ayudó a aprender y creer que todavía tengo mucho para aprender porque me llevó tiempo darme cuenta.

- Me gustaron las discusiones... Fueron increíbles y útiles.

3

- Me siento que tengo confianza... pero no un 100% de confianza. No me siento avergonzada porque cometo errores cuando tengo que hablar en clase. Pienso que tengo más confianza por mis viajes . Estuve en Ecuador el año pasado y estuve en España por un mes hace un par de años .. cuando tienes que usar la lengua para sobrevivir, adquieres confianza.

- Sí, en cuanto a la escritura tengo la intención de escribir de una manera más poética, intelectual y con oraciones que sean más complicadas.

4

- Sí, porque pienso que todos nosotros estamos en la misma y luego trabajamos en grupo. Todos aprendemos de nosotros mismos y eso hace que nos conozcamos entre todos en la clase. Conozco a todos.

- Pienso que sí (la participación fue alentada) y eso se ha hecho todo el tiempo como por ejemplo en las presentaciones. Una de ellas fue sobre lo que estaba haciendo en el Ecuador y la otra sobre un parque nacional. Todas las presentaciones parece que reflejaron las diferentes experiencias de la gente y eso fue realmente interesante.

- (Autonomía) Sí, tengo más autonomía porque honestamente, te tengo a ti que eres el profesor ideal... que clarifica las cosas.. sé cuál es el margen que tengo para mejorar (muestra con sus dos manos una distancia) y eso es lo que me da el sentido de autonomía. Sé dónde estoy y sé adónde quiero estar.

- (Motivación) No, no me siento más motivada pero me siento más decidida a mejorar. Todavía tengo las mismas ganas y determinación de aprender la lengua.

Sujeto 18: Lucía

1

- Disfruté de las presentaciones. Me sentí... bueno, hubiese querido que no todas hayan tratado el tema de los viajes. Es increíble ver como todos mis compañeros han viajado tanto... en un momento me sentí que no estaba aprendiendo mucho después de la tercer presentación. No obstante eso, eran visualmente maravillosas.

2

- Me gustaron los trabajos en grupo porque me ayudaron a usar las habilidades en español e inclusive conversábamos... no me siento cómoda teniendo que hablar en frente a toda la clase.

- Al principio me sentí que se estaba repitiendo mucho de lo que habíamos hecho en SILP este verano y mientras avanzábamos me di cuenta de que algunas cosas eran similares a SILP desde una perspectiva diferente. Me di cuenta de que había cosas que las tomaban por sabido justamente por la forma en la que las

Pablo Marcelo Oliva Parera

instrucciones estaban presentadas en el libro ... eso me gustó. Me gustó esa manera de revisar .. fue un refuerzo para mí.

- Fueron buenas (las discusiones). No creo que hayan sido fáciles ... a veces eran un poco difíciles pero eso me gustaba ya que me forzaba a tratar de entender... eso sí me gustó.

3

- Sí, me siento a gusto hablando en clase pero no afuera de la clase (risas). En clase, todos estamos en el mismo nivel de comprensión y me sentí cómoda sabiendo eso. Sin embargo, cuando me encuentro con un nativo hablante afuera de la clase... no sé...

- En la escritura siento que puedo expresar lo que pienso a pesar de cometer muchos errores gramaticales.

4

- Sí, ya conocía a la mitad de la clase por el programa de verano y la relación con ellos creció. A los que no conocía del verano pude conocerlos más durante las sesiones.

- Definitivamente, nos haces muchas preguntas, hay que responder... la clase se vuelve entretenida... hay muchas conversaciones interesantes y divertidas y las he disfrutado. La atmósfera de la clase es relajada y la gente se siente cómoda. A la vez hay una estructura suficiente que nos obliga estudiar y aprender.

- (Autonomía) Creo que la misma. Siempre tuve algo de autonomía por la clase de proyectos que teníamos que hacer, el trabajo en la clase...

- (Motivación) Me siento tan motivada como el principio, especialmente teniendo español en los Estados Unidos y escucharlo por todas partes.

Sujeto 19: Taña

1

- Me gustaron (las presentaciones) Todos hablaron del mismo tema "los viajes".

2

- Pienso que fue útil tener trabajo de pares y en grupo en este tipo de clases y después contestar las preguntas del libro. Ojalá hubiera habido otras actividades para hacer porque el libro se tornó un poco árido.

- No lo sé.. Es un poco difícil decir porque a veces tenía problemas con respecto al material que cubrimos ya que cubrimos lo mismo durante el verano en las clases de SILP. Ojalá hubiera sido desafiada un poco más para aprender otro tipo de cosas. No sé, utilizar los conceptos que aprendimos durante el verano y aplicarlos más... la clase pareció ser un repaso de la clase del verano en el sentido que no la encontré desafiante por lo menos para mí. ¿Entiendes lo que te digo? Es así como me siento.

- Estuvieron bien (las discusiones)... Ojalá hubiésemos tenido más de éstas. Más temas para discutir. Más temas relacionados con Latinoamérica y de ahí expandirnos más. Por que en realidad esa es una de las cosas que me gustó de SILP, aprendíamos de diferentes culturas.. me encantaban las sesiones de la tarde porque se combinaba la cultura con el aprendizaje. De igual forma, pienso que todos aprendimos también... con material que era interesante.

3

- Más o menos... si sé como decir algo lo voy a decir pero si no estoy segura usualmente me quedo callada. Sé que lo puedo decir y equivocarme y me vas a corregir pero eso no me hace sentir cómoda.

Pablo Marcelo Oliva Parera

- Pienso que es más fácil escribir para mí porque tengo más tiempo para pensar que decirlo ahí en el momento. Me siento mucho mejor escribiendo.

4

- Pienso que eres realmente bueno en involucrarnos en las actividades. A veces... llamas a la gente que no dice nada. Haces un buen trabajo.

- (Autonomía) “Pienso que sí porque durante el verano asistía a clases no entendía el material y realmente que practicaba en mis tareas. Ahora, quiero aprender más de la lengua y puedo leer artículos, escuchar documentales para mejorar y sé lo que tengo que hacer para llegar ahí.

- (Motivación) “Sí, pienso que sí, especialmente en este semestre porque me siento como que no mejoré mucho y quiero estar en un punto donde lo puedo usar cómodamente. Espero poder hacer eso”

Sujeto 20: Marcelo

1

- Me gustan (las presentaciones). Me pasa que me vinculo mejor con la gente en las clases de lengua. Generalmente, no hablo con las personas pero sí lo hago en mis clases de lengua ...Me gusta viajar..

2

- Me gustan los trabajos en grupo. Son importantes para la practica. Me gustan los juegos.

- Sí, definitivamente estoy en el nivel correcto. Siempre tuve dificultades con la lengua, mi pronunciación, quizá es mi cerebro, hago muchas pausas porque soy el más viejo de toda la clase (risas)..Los artículos son difíciles... en la universidad estudié latín y es bueno porque me acuerdo de varias cosas que aprendí.

- Me gustan (las discusiones) las entiendo casi todas.

3

- No, no me siento con la confianza para hablar en clase.. me siento cómodo en la clase. Ha sido extremadamente positiva (risa). En grupos pequeños me siento cómodo.. no puedo decir que estoy incómodo.

- Me manejo en la escritura mejor que cuando tengo que hablar.

4

- Bien, conocía solo a algunos pero ahora los conozco mucho mejor.

- Sí, la participación fue alentada, la atmosfera invitaba a hablar, teníamos interés, los ejercicios fueron buenos, hicimos juegos y trabajo grupal y más!

- (Autonomía) Una pregunta difícil.. realmente no lo sé. Fui expuesto a más recursos y supongo que ayudaría si fuera más autodidáctico.

- (Motivación) Pienso que sí! Quiero aprender más... bueno este soy yo... especialmente, después de escuchar a los estudiantes viajar por todas partes. Yo no lo puedo hacer eso. Estoy quebrado. Tengo una familia y deudas.

Sujeto 21: Ada

1

- Depende del tema que se presentaba.. bueno, en realidad, una combinación de las dos cosas (el presentador y el tema). Las disfruté.. Si la gente leía mucho... o se notaba que no estaban preparados... era difícil

Pablo Marcelo Oliva Parera

seguirlas.. porque usaban vocabulario que no sabía o expresaban una ida más abstracta. Era más difícil para mí seguirlas.

2

- Pienso que sí,.. estuvo bien. Especialmente porque a pesar de que entiendo la gramática.. no es algo que sale automáticamente cuando hablo con otra persona. El repetir y repetir es algo útil.

- Mmmmmm (dudando). Creo que el libro fue fácil para mí. Ya conocía los puntos gramaticales del libro.. Quería mejorar mi pronunciación, gramática y pienso que el libro de texto fue demasiado fácil... no sé

- (Discusiones en clase). Fueron buenas.

3

- (Confianza) Me siento cómoda cometiendo errores.

- (Escritura) Si tengo un diccionario... sí me siento muy cómoda. .. más cómoda que cuando tengo que hablar porque cuando escribo tengo más tiempo para pensar lo que quiero decir y no me tengo que preocupar de pronunciar la palabra correctamente.

4

- (Relación con compañeros) La mayoría de nosotros nos conocíamos de antes y luego conocí más gente con la que comparto intereses. ... quizá hay un par de personas con las que no interactué nunca.

- Sí, pienso que sí (la participación fue alentada) por medio de preguntas, el trabajo grupal, cuando repetíamos a coro las palabras.. cuando escuchabas a alguien que cometía un error le decías que lo diga nuevamente.. aprendíamos de los errores que cometían los demás también.

- (Autonomía) bueno.. fuera de la clase y al principio del semestre cuando tenía más tiempo.. hacía cosas como... por ejemplo leer revistas, escuchar canciones, etc.

- (Motivación) Sí, ..creo que para el final del verano habíamos aprendido tanto que era un poco confuso hacia el final... (en esta clase) empezamos lentamente y me di cuenta de que había absorbido mucho más. Eso quiere decir que aprendí.. aunque no tan rápido como hubiese querido. Ojalá ... es difícil tener clases los lunes y los miércoles y el jueves y el viernes prácticamente no escuchamos español ... empieza la semana el lunes y me cuesta mucho retomar...

Sujeto 22: Juanito

1

- Me gustaron mucho. Todos elegimos nuestro tema... presentamos de las cosas que nos interesaban y fue interesante ver los proyectos de cada uno.

2

- Mucho mucho... mucho más que en clases de español que tomé antes.. la atmósfera era cómoda y conducente al aprendizaje.. no fue como " pufff.. tengo que ir a clase ahora.. tal vez no vaya".. la clase fue divertida, la pasamos bien. Practicar con la gente fue divertido, nos reímos mucho ... la mayoría de la clase fue divertida y entretenida y justamente porque era confortable, me daba ganas de asistir.

- Sí, para mí ...porque como estuve en otra clase de español durante mi licenciatura. Para alcanzar otro nivel .. pienso que necesito estar inmerso. Creo que ahora estoy en el nivel que tenía antes .. pero me tomé un descanso bastante largo (en mis estudios de español) . Creo que para el próximo curso tengo que ver mis prioridades...

Pablo Marcelo Oliva Parera

- Entrevistador: ¿ a qué te refieres con eso?

- Estudiante: bueno... no hay mucho de lo que podemos aprender de las horas que tenemos de clase y vivimos en un país que no habla la lengua.. cuando me voy a casa, no hablo español con mi compañero de cuarto.. ocasionalmente, si veo algún estudiante de nuestra clase hablamos un poco de español pero no es suficiente práctica ..

- Estuvieron bien (las discusiones en la clase)... algunas fueron más fáciles de seguir que otras. En la mayoría de ellas pude participar.

3

- (Confianza para hablar en clase) a veces ... no siempre

- Entrevistador: “¿ Puedes elaborar un poco más en tu respuesta?”

- Estudiante: No me sentí cómodo participar en una conversación sin antes pensar que lo que quería decir primero. .. aun en clase, si escucho una conversación me gusta tomar notas de las cosas que tengo en mi mente acerca del tema... con palabras o expresiones... necesito un poco más de tiempo para procesar lo que quiero decir antes de construir la oración que quiero decir.

- Sí, pienso que sí (confianza en la escritura). Pienso que hay un punto fuerte aquí y es que tienes tiempo de pensar en la palabra que quieres escribir ... como conjugar un verbo. .. eso no pasa cuando hablas ya que te detienes y te preguntas “ ¿cómo se dice esto?” y todo eso... cuando escribes, tienes más tiempo...

4

- De una manera sí (incrementado la relación con los compañeros) .. como no hice SILP y muchos de la clase lo hicieron... Pensé que todos estaban en un nivel más alto que el mío porque venían con esa práctica extra. Pero ... me sentía cómodo en la clase.. nos juntábamos afuera de la clase y todo eso..

- Absolutamente Si hacías una pregunta y nadie contestaba.. mirabas a todos y hacías contacto visual con alguien... si se hacía ese contacto visual .. tenías que estar listo para decir algo (risas) ... eso facilitó la discusión y podíamos hablar de cualquier cosa.

- (Autonomía) Pienso que sí... como me ajusto a la vida de graduado en general.. tienes tus tareas y tus prioridades y al principio.. haces todo lo que tienes que hacer y luego empiezas a priorizar... es por eso que en los ejercicios de la plataforma *supersite* hay ejercicios que han sido completados luego de varios días y eso se debe a que no había estado practicando español pero si quería estar listo para la clase, sabía exactamente que es lo que tenía que hacer... es por eso y en este sentido que tengo autonomía.

- (Motivación) Sí, definitivamente, por la cultura que tenemos en la escuela.. el hecho de que voy a estar trabajando en el extranjero... Tengo interés en trabajar en el extranjero y estar afuera por un tiempo prolongado.. es por eso muy útil aprender español.

Sujeto 23: Gogo

1

- Pienso que fueron interesantes. Hubiese sido bueno que no todos presentaran sobre el mismo tema.

- Entrevistador: “¿ Se pusieron Uds. de acuerdo para presentar sobre el mismo tema?”

- Estudiante: “ No, yo elegí ese tema porque quería hablar de mi ciudad o de algo que me gustara y es por eso que elegí eso... No sé porque la gente eligió hablar del mismo tema. En general, pienso que las presentaciones fueron interesantes y también pienso que fue interesante para nosotros ver como las otras eran

Pablo Marcelo Oliva Parera

presentadas .. ver la manera que los compañeros se expresaban ... fue bueno ver como algunas habían sido bien ensayadas y otras leídas.

2

- Fue bueno... Fue una manera variada de practicar lo que estábamos estudiando y también fue beneficiosos que nos hagamos hablar más.

- Pienso que (en cuanto al nivel) al comienzo especialmente con el tiempo presente ... No había estado estudiando español desde hacía un año, pienso que ... no tendríamos que haber pasado tanto tiempo haciendo lo que hicimos... Hacía mucho tiempo que había estudiado el subjuntivo. Me sentí desafiada con lo que hicimos en la clase con eso.

- (Discusiones) A veces eran mejores que otras.. A veces pienso que entiendo más español algunos días... no sé por qué es así. Pienso que hubo una buena práctica de comprensión auditiva.

3

- No, ese es mi mayor problema... que la confianza que tengo con la lengua no es muy buena. Me siento con más confianza cuando escribo que cuando hablo.

4

- Bueno, cuando recién empezamos no conocía a muchos de mis compañeros. Con las presentaciones y los trabajos de grupo.. todos nos conocemos ahora.

- Sí, (la participación) especialmente cuando haces preguntas de opinión. Si bien no nos sentimos cómodos para hablar, todos tienen la oportunidad de hablar.

- (Autonomía) Pienso que sí... tengo un conocimiento general de la lengua ahora. Me siento un poco más cómoda hablándola. Me siento con más autonomía expresando mis ideas.

- (Motivación) Sí, pasé el verano en Middlebury. Cuando estaba ahí me sentí sumamente motivada porque lo hablábamos todo el tiempo³. Cuando empezamos las clases aquí , me sentí un poco perdida porque allá teníamos esas reglas y por lo tanto tuve que adaptarme a este tipo de clases y motivarme nuevamente .. vivir en California es motivante para mí porque el español está en todos lados.

Sujeto 24: Gina

1

- Pienso que (las presentaciones) son interesantes. Podrían haber sido mejores.. Algunas veces me desconectaba... y a veces pienso que la gente no puso mucho tiempo en ellas... pienso que en el futuro algunos de los temas Me interesan realmente saber sobre la cultura del país porque personalmente no sé mucho de eso y claramente como la lengua está asociada a la cultura ... tal vez el próximo semestre... como por ejemplo temas más corrientes, de interés general.. la situación de los países porque se relaciona más con las clases que tomamos acá.

2

- Me gusta (el trabajo de pares) especialmente el día que hicimos el juego. Pienso que aprendí mucho ese día de repaso con el juego. Eso fue uno de mis favoritos. Me gustan los trabajos en pares y grupales también.

³ El programa de verano en la enseñanza de lenguas en la Universidad de Middlebury en Vermont tiene un programa intensivo estricto. Los alumnos firman un contrato y aquel alumno que rompa la regla es sacado del programa.

Pablo Marcelo Oliva Parera

- Sí, sí, pienso que (nivel de la clase) si la clase hubiera sido más desafiante...mmm empecé a estudiar español este verano. Algunos de mis compañeros se quejaban porque parecía un repaso...yo como recién empecé a estudiar la lengua en el verano, no me sentía que sabía todo perfectamente... por la gramática, los tiempos y el futuro.. bueno, sí, creo que estaba en el nivel correcto.

- Fueron buenas (las discusiones) podríamos haber hecho más discusiones sobre la cultura, las diferencias culturales .. Me gustó lo que nos mostraste sobre los diferentes métodos de cura y los curanderos en Latinoamérica. Cosas así harían la clase más interactiva.. planear hacer cosas en la comunidad un día, etcétera.

3

- Sí, (confianza para hablar en clase) con más frecuencia que antes. Afuera de la clase... no.. lo que es un problema porque pienso que podría hablar más, especialmente con amigos, que son nativo hablantes .

- En cuanto a la escritura, yo diría en el medio.. Me siento con más confianza cuando tengo que hablar.

4

- Pienso que tenemos familiaridad entre nosotros (compañeros). Nos agruparon a todos... tengo un grupo con el que hago cosas afuera de la clase.

- (Participación) sí, siempre está haciendo participar a la gente. .. pidiendo la opinión de alguna cosa o haciendo preguntas a la clase.

- (Autonomía) sí, noté al principio de la clase.. noté que había días ..fue divertido.. porque un día es “ sí, entiendo esto... me siento segura con esto” y otros días estaba completamente perdida .. me siento como que le estoy tomando la mano. En casa, no practicamos la lengua.. tenemos toda la intención pero... a veces lo hacemos con una o dos amiga del programa de verano.

- (Motivación) probablemente.. la misma, pero como estudio administración pública, tengo que estudiar una lengua antes estudiaba “comunicación intercultural”, pero definitivamente, el español va a ser una de las lenguas que siga estudiando y también como vivimos en este país es ideal tener una base de español .

Sujeto 25: Tamara

1

- Fueron interesantes (las presentaciones). Me gusta viajar y de eso hablamos bastante. Pienso, que ... si hubiéramos trabajado en una estructura diferente podríamos haber tenido variedad.. no sé.. hablar de una obra de arte o algún otro tema... pero pienso que las presentaciones fueron buenas.

2

- Disfruté mucho del trabajo de pares y en grupo y eso es porque me gusta trabajar con otros estudiantes ya que ellos me corrigen o yo los corrijo cuando presentamos en grupo. Me gustó lo que hacíamos.

- Creo que para mí fue como un repaso porque ya vi esto antes. Definitivamente, incrementó mi conocimiento de la gramática y de las palabras pero me gustaría que en el próximo semestre pueda trabajar con temas más prácticos que solo con gramática. Me gustó mucho poder comparar tus explicaciones de gramática con algunas reglas y explicaciones de Daniel⁴ ... por eso pienso que esto me ayudó a cubrir ciertos baches que tenía antes. Me pareció que explicaste muy bien el subjuntivo. Fueron completamente diferentes a los usos que había visto antes. Fue más claro para mí ahora.

⁴ “Daniel” es el profesor de español durante el programa de verano que la estudiante tomó antes de ingresar al programa de graduado. El nombre es ficticio.

Pablo Marcelo Oliva Parera

- Las discusiones que teníamos me parecieron muy interesantes. Pienso que a veces cuando teníamos vocabulario nuevo me costaba aprenderlo porque eran difíciles.

3

- Sí, me sentí cómoda hablando en clase. A veces, sabía la respuesta pero no quería hablar primero porque quería que los demás también participaran.

- (En la escritura) me siento con más confianza que antes... aunque todavía siento que cometo errores gramaticales. Me siento con más confianza cuando estoy hablando con algunos parientes que no hablan inglés. Me siento con más confianza y a veces hasta me sorprende por la manera en la que hablo ... pero creo que no escribo tan bien. Escribo mucho más que antes pero todavía tengo mucho trabajo por hacer.

4

- Creo que cambió (mi relación con mis compañeros de clase)un poco. Pienso que la experiencia me ha hecho apoyar a mis compañeros. En general, he sido más solidaria con ellos.

- Sí, creo que las participaciones necesitan ser más valoradas. ... más participación, discusión y conversación

- (Autonomía) Pienso que sí.. creo que .. Pienso que ahora sé cuando me equivoco por la cantidad de gramática que vimos. Diría que me relaciono con la lengua mejor cuando escucho canciones o escucho a la gente hablar. Además llevo un diario de la clase.. desde SILP

- (Motivación) Mmmm tengo que decir que no... porque con SILP estudiábamos español todo el tiempo, me sentí verdaderamente motivada a pensar más en español que ahora al final del semestre. Tengo muchas clases y en realidad no tengo la energía para enfocarme en español pero no quiero olvidarme sino que quiero que sea una prioridad. ... entiendes lo que te digo...eso también le pasa a los demás estudiantes ... Aprendí tanto en tan poco tiempo y ahora siento que estoy aprendiendo lentamente.

Sujeto 26: Etel

1

- Realmente me gustaron. Pienso que casi todas fueron similares... todas giraban en torno al tema de los viajes ... y los diferentes aspectos del mismo lugar. Tamara y yo presentamos sobre el mismo país por ejemplo pero el aspecto de la presentación fue diferente.

2

- Me gustaron muchísimo (trabajar en pares y en grupos). En esta clase mi habilidad oral incrementó más que en otras clases de español. Pienso que me hizo estar más cómoda con mis compañeros de clase.

- Pienso que el comienzo fue demasiado fácil. Podríamos haber ido mucho más rápido y después ir más lento al final. Hubiese sido beneficioso para todos haber hecho eso.

- Sé que muchas veces me equivoco. Pero me siento lo suficiente cómoda como para cometer errores. No estoy acostumbrada a comunicarme en español pero estoy abierta a aprender.

- Sí, me siento con más confianza en la escritura porque puedo pensar mejor.

3

- Creo que sí, pienso que la clase está en el mismo nivel, nos reímos juntos de nuestros errores cuando nos equivocamos. Eso hizo que nos acercáramos más a nivel personal. Eso creó una atmósfera donde todos podemos reírnos sin que a nadie le importe. Nos sentimos muy cómodos.

Pablo Marcelo Oliva Parera

- Sí, tú hacías muchas preguntas y si nadie respondía estabas como a la expectativa “ bueno... a ver...” sí... estabas abierto a que la gente se exprese naturalmente.

- Pienso que mi nivel de comodidad o confort es ahora mucho mejor que antes. Me siento ahora con más confianza que cuando empezamos.

- (Motivación) Sí, Pienso que sí. Muchas de estas cosas son cosas que aprendí antes... al final..., los últimos capítulos no los hicimos completos.. Me interesa ver que más voy a aprender en el futuro.

Sujeto 27: Petrona

1

- (Las presentaciones) Fueron buenas, interesantes y entretenidas en algunos casos. Fue bueno escuchar como hacían uso del español y no solo era gramática gramática... Todavía sigues aprendiendo la gramática pero está relacionada con un tema interesante. Me gustó.... Mi tema se basó en lo que me encanta hacer... que es la cocina.

2

- Me gustó el trabajo de pares y el de grupo mucho porque era buena practica. Fue divertido, relajado y puedes hablar, ¡ sabes!

- Sí, pienso que sí, para mí, la primera parte de la clase podría haber sido más rápida. Me hubiese gustado pasar más tiempo en cosas con las que tenía más dificultades en la adquisición del español ... como por ejemplo más tarea con respecto al subjuntivo.

- Las discusiones en general fueron buenas.

- Sí, me sentía relajada... no me sentí que me juzgaban.

3

- Sí, me sentí con más confianza el expresarme de manera escrita que de la manera oral.

4

- Sí, necesito conocerlos más.. pero las relaciones se han incrementado de una manera positiva.

- Sí, cuando dices “ uno a la vez, todos al mismo tiempo no” (risas)

- (Autonomía) Sí, me pero gustaría tener más tiempo para estar más inmersa en la lengua.

- (Motivación) sí, porque puedo el progreso. Ahora parece que todo es un poco más fácil.

Pablo Marcelo Oliva Parera

ANEXO III
CATEGORIZACIÓN DE LAS PRESENTACIONES INICIAL Y FINAL REALIZADAS POR LOS SUJETOS DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y DE CONTROL SEGÚN LOS NIVELES DE AUTONOMÍA DE SINCLAIR (1999)

PRIMER EVALUADOR

a) Sujetos del grupo experimental

Sujeto 1: Adriana	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1: "Los kuna"		"Elegí los Kuna de Panamá porque había visto algunas mujeres Kunas mientras viajaba en Panamá en el 2005. Siempre me preguntaba sobre su historia pero nunca me tomé el tiempo antes para averiguar".	
			"Me gustó porque expandí mi conocimiento de las poblaciones indígenas que existen en Latinoamérica. También me gustó escuchar las presentaciones de mis compañeros y las diferentes comunidades indígenas también".
		"Usé el buscador google para averiguar sobre los indígenas en Panamá y descubrí que hay 7 tipos. Como me acordé que había visto las artesanías mola en venta en Panamá, decidí enfocarme en los Kuna".	
		"Creo que la búsqueda con google y wikipedia sirvieron como un buen comienzo para saber sobre la historia, la cultura y la vida política ⁵ ".	

⁵ La oración fue categorizada de esta forma por la clarificación que como punto de partida es un buen comienzo utilizar el buscador.

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“ También hice una búsqueda en otras websites para saber más y para confirmar que lo que había encontrado en wikipedia tenía la información correcta. Creo que hice un buen trabajo” ⁶ .
		“No creo que haya tenido problemas investigando. Tuve problemas traduciendo la información. Tuve que usar un libro de gramática y un diccionario. Al presentar tuve dificultad con la pronunciación de la palabra “artesanía” a pesar de que antes usaba esa palabra con frecuencia” ⁷ .	
		“Tengo dificultad al traducir porque rara vez hablo en español o traduzco. Entiendo las palabras cuando me las dicen a mí. He perdido mucho vocabulario . Seleccionar palabras sin diccionario es difícil”.	
		“Pienso que podría haber puesto menos puntos en mi presentación de PowerPoint en las notas en mi presentación”.	

Tabla 1: Primera presentación del sujeto 1, Adriana.

Sujeto 1: Adriana	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 2: “Tortugeros en Costa Rica”			“Elegí presentar sobre los tortugeros porque quería hablar de mi viaje a Costa Rica y hablar de mi trabajo en esta ONG cuando estaba allí”.

⁶ Se categorizó de esta manera porque presenta una alternativa diferente para verificar la veracidad de la información encontrada.

⁷ Se lo categorizo aquí porque a pesar de que ella presenta alternativas que uso para resolver el problema se nota una pobreza en el uso del metalenguaje.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“ Quería hablar de algo relacionado con el medio ambiente. Traté de elegir algo que les gustaría también a mis compañeros de clase”.
			“ Elegí unas fotos que saqué cuando estaba allí. Las organicé para que cuenten una historia y luego empecé a armar las diapositivas. Tuve que pedir ayuda con el vocabulario. Había muchas palabras que no uso en mis conversaciones diarias. Las puse en mi primera diapositiva porque las iba a usar varias veces”.
		“Porque fue lo más lógico empezar de esta manera”.	
	“Creo que mejor que antes”.		
	“Había mucho vocabulario (en la presentación)”.		
		“ Bueno, fue un tema desafiante porque había mucho vocabulario y además, escribí mucho en las diapositivas porque no me quería olvidar las cosas. No fue una buena idea”.	
			“Podría haber agregado unas preguntas al final de la presentación para ver si mis compañeros estaban prestando atención. Podría haber usado menos texto en las diapositivas. Usé mucho mi papel .

Tabla 2: Última presentación del sujeto 1, Adriana.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 1: Adriana	Presentación 1	0%	75%	25%
	Presentación 2	25%	25%	50%
	Promedio final	13%	50%	37%

Tabla 3: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 1, Adriana.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 2: Gepeto Presentación 1: “Los zapotecas”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Elegí este tema porque conozco a varios zapotecas que viven en nuestra comunidad”.	
		“sí, muy interesante. Especialmente saber como viven y su cultura”	
			“Investigué utilizando la Internet y también me contacté con un amigo para hacerle preguntas”.
		“Fue la manera más efectiva y más fácil”.	
	“Pienso que lo hice muy bien”.		
	“Ninguno, salvo hablar con facilidad”		
		“Necesito practicar más para poder hablar en público”	
	“Nada”		

Tabla 4: Primera presentación del sujeto 2, Gepeto .

Sujeto 2: Gepeto Presentación 2: “Whole foods contra supermercados tradicionales y orgánicos”.	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“Lo elegí porque me interesan los negocios relacionados con los productos orgánicos. También, me gustó el debate que hicimos en la clase y me interesó más el tema”.
			“Sí, porque quise comparar a “whole Foods” (supermercado) con otros supermercados que venden comida orgánica en los Estados Unidos y que además están representados en nuestra área”.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Hice investigación en línea y también visité “Whole Foods” y “Trader Joe’s para chequear algunos productos. También hablé con algunos dueños de stands del mercado de Alvarado”.
			“ Para conseguir la información más actualizada pensé que ir a los lugares sería lo mejor”.
		“Pienso que lo hice bastante bien. Descubrí que Walmart tiene productos orgánicos. Me sentí más cómodo esta vez. Sé que necesito seguir practicando más en público “.	
			“Tengo que practicar más y grabarme para escucharme. Me escucho diciendo palabras en italiano. Con más practica lo haré mejor”.
			“Pasé el fin de semana con mi familia. Hablé en italiano todo el tiempo y después de un fin de semana largo es difícil volver a español. Necesito un compañero de cuarto que sea nativo de español para el semestre que viene ☺!”.
			“Tendría que haber practicado la presentación más porque me trabé un par de veces por el italiano. Podría hablado sobre mi experiencia con los granjeros del mercado si hubiese tenido más tiempo”.

Tabla 5: Última presentación del sujeto 2, Gepeto.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 2: Gepeto	Presentación 1	37%	50%	13%
	Presentación 2	0%	12 %	88 %
	Promedio final	19%	31%	50%

Tabla 6: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 2, Gepet

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 3: Beto	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1: “La vida de los Zutujiles en Guatemala”.		“Elegí los Zutujiles después de mirar la película “Devil’s Miner”. Me interesé en la vida de los aborígenes de América Central y América del sur”.	
			“Definitivamente, disfruté aprender sobre la vida de este grupo y ver las similitudes con otro grupo que estudiamos en clase. Por ejemplo , el tío y las ofrendas”.
			“Hice una búsqueda en línea de este grupo y luego busqué muestras de su dialecto. Luego seleccioné cosas que me interesaron e interesarían a mis compañeros”.
			“porque pienso que mostrando como viven y lo que hacen (huipiles) ⁸ es una buena manera de atraer la atención del público”.
“Creo que lo hice bien”			
			“Traté de no usar un guión porque de esa manera puedo hablar de una manera más relajada. Solo tenía algunas notas que seguía. Organicé las fotos y luego pensé lo que iba a decir sobre cada una de ellas”.
N/A			
			“Podría haber mostrado algunos ejemplos de su dialecto. Probablemente algunas palabras y frases que había practicado para decir si hubiéramos tenido más tiempo”.

Tabla 7: Primera presentación del sujeto 3, Beto.

⁸ El estudiante escribió la palabra incorrecta (hipiles) en vez de huipiles.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 3: Beto	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 2: "La nuez maya"			"Estaba leyendo sobre productos sostenibles en una de mis clases y en esta clase estudiamos que el café es un producto no sostenible. Pienso que sería una buena idea hablar de algo que me interesa".
			"Me interesó leer sobre esto. Especialmente porque hablamos de ONG que buscan maneras de mitigar la crisis alimentaria.. Fue bueno ver como los granjeros indígenas pueden hacer esto y ver los diferentes usos que ofrece el producto".
			" Leí un artículo en una de mis clases y luego busqué algunas fuentes. Tomé nota de la información que necesitaba y luego busqué fotos y enlaces para organizar la PowerPoint".
			"Había mucha información porque el producto puede usarse de varias maneras por eso me enfoqué en el aspecto social del mismo y hablé del mismo en forma general".
		"Pienso que lo hice bien. Pienso que lo organicé de esa manera para que sea más informativa".	
		"No veo esto como un problema pero pasé mucho tiempo eligiendo las fotos para contar la historia. No estoy seguro si me hice entender . A veces siento que tengo la intención de decir algo pero cuando lo digo en español suena como si no es exactamente lo que quería decir".	
		" Tuve que buscar fotos que eran apropiadas . Había mucho vocabulario para recordar. Como era técnico eso probamente hizo que mi presentación fuera lenta".	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Podría haber hablado más sobre este proyecto y como se usa en mi trabajo. Podría haber hablado en como relacionar el café que es otro tema que me interesa como una alternativa a la sostenibilidad”.
--	--	--	--

Tabla 8: Última presentación del sujeto 3, Beto.

Sujeto 3: Beto	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	25%	12%	63%
	Presentación 2	0%	37 %	63 %
	Promedio final	12%	25%	63%

Tabla 9: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 3, Beto.

Sujeto 4: Pedro	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1: “Grupos indígenas en El Salvador”		“Trabajé con algunos grupos indígenas cuando estaba en el Salvador y me interesó saber más del tema”.	
	“Fue interesante para la investigación pero fue difícil encontrar información porque los grupos eran pequeños”.		
		“Con el poco tiempo que teníamos para presentar me enfoqué en historia, cultura y relaciones con el estado”.	
		“ Me enfoqué en mostrar unas cuantas diapositivas para profundizar en el tema”.	
		“Siento que tendría que haber sido más conciso con toda la información. Como resultado creo que hubo un poco de confusión según mi punto de vista”.	
		“El mayor desafío fue la selección de los temas más interesantes para hablar teniendo en cuenta el tiempo que teníamos para presentar”.	
		“Fue una cuestión de tener en cuenta lo que se nos pedía de hacer.. además de ser algo interesante para la clase”.	

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Podría haber hecho un mejor trabajo organizando las diapositivas de la presentación para lograr un buen flujo en la presentación”.	
--	--	---	--

Tabla 10: Primera presentación del sujeto 4, Pedro.

Sujeto 4: Pedro Presentación 2: “La agricultura de roza, tumba y quema en América Latina”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“El tema fue interesante. Había leído sobre esto en una de mis clases y pensé en combinar esto con la vida aborigen”.
		“Sí, me gustó mucho. Pensé en leer más sobre esto y ver como funcionan los Ingas”.	
			“Me gustó el hecho de que pudimos elegir nuestro tema y me interesé por éste. Me siento seguro pero me hubiera gustado tener un mejor flujo. Tuve que organizar mis pensamientos mientras hablaba”.
		“Quería hablar sobre el prometedor proceso de la Inga. Hablé lentamente en cada diapositiva porque es una clase de lengua”.	
		“Pienso que lo hice bien. Necesito practicar pronunciación. Siempre practico con “ANVIL” pero cuando presento mis problemas emergen”.	
		“Lo principal es hacerme entender. Elegí este tema sabiendo que era un poco complicado de explicar en español. Había muchas palabras para aprender y recordar. Traté de no usar mi papel”.	
		“Pienso que si hubiera elegido un tema más fácil no habría tenido este problema. Fue desafiante pero divertido”.	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“ Pudo haber explicado el proceso de como las ingas afectan la actividad de una mejor manera pero no tuvimos tiempo”.	
--	--	---	--

Tabla 11: Última presentación del sujeto 4, Pedro.

Sujeto 4: Pedro	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	12 %	88 %	0%
	Presentación 2	0%	75%	25%
	Promedio final	6%	81%	13%

Tabla 12: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 4, Pedro.

Sujeto 5: Alicia	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1: “Los Quiches de Guatemala”			“Hice mi presentación sobre los quiches porque conocí a muchos de ellos en Guatemala y estoy interesada en su cultura y las diferentes maneras de impacto por parte de la sociedad y por parte del clasismo del propio país y de su propia cultura”
		“Me gusta el tema en general. No me gusta hacer presentaciones de ningún tipo pues sufro de ansiedad extrema”.	
		“Utilicé la Internet para ordenar y cruzar datos e hice una PowerPoint”.	
		“Para ser precisa y dar la mejor información posible a los demás estudiantes”.	
	“No estoy segura. Creo que lo hice bien”.		
	“Ansiedad en general por tener que exponer”.		
	“Ansiedad”		
	“No mucho pues tengo miedo a hablar en público”.		

Tabla 13: Primera presentación del sujeto 5, Alicia.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 5: Alicia Presentación 2: “El estrés postraumático en la vida de los veteranos de guerra”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“Elegí presentar algo relacionado con mi proyecto de maestría para mi presentación final. Esto es debido a un problema que se sufre si se ha participado en una guerra. Lo relaciono con los derechos humanos pues ese es el enfoque”.
		“Me gustó enfocarme en este tema pues hice mucha investigación para eventualmente abrir mi propia ONG”.	
			“Quería hacer algo diferente del resto y no quería usar nada que me ayude a hablar. Seguí una lista de cosas que había anotado antes de empezar a hablar. Empecé de ahí”.
			“ Porque pensé que era el modo más efectivo. Como lo hacen en Tedx. Para una clase de lengua fue bueno porque me forzó a enfrentar a la audiencia... mi problema”.
		“Tengo fobia a la hora de enfrentar a la audiencia. Necesito vencer ese sentimiento”.	
			“ Los problemas fueron variados desde vocabulario hasta pronunciación. Traté de hacerlo corto por el tiempo pero también quería hacerme entender”.
		“Tuve esos problemas porque no seguí un guión. Quise sonar natural como cuando enfrente a una audiencia en inglés”.	
			“Podría haber puesto información en PowerPoint o podría haber hablado de los objetivos de la ONG que quería crear. No había tiempo”.

Tabla 14: Última presentación del sujeto 5, Alicia.

Sujeto 5: Alicia	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	50%	37 %	13 %
	Presentación 2	0%	37 %	63 %
	Promedio final	25%	37%	38%

Tabla 15: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 5, Alicia

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 6: Carina Presentación 1: “Los Quechuas de Bolivia”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Elegí presentar este tema porque me interesan los quechuas. Uno de mis compañeros presentó sobre los quechuas en Perú y yo quise investigar sobre los quechuas en Bolivia”.	
		“Sí, me encantó la organización de los quechuas y hablar de los aspectos sociales”.	
			“Usé notas que tomé durante la presentación de un compañero de clase y luego hice una búsqueda en línea para incorporar conceptos que me interesaron”.
			“Porque fue mejor empezar con cosas que me interesaron de este grupo y relacionar esto con lo que vimos con la familia Vargas”.
			“Pienso que podría haber hecho un trabajo mejor si hubiese practicado algunas palabras en voz alta. Puedo pronunciarlas sin dificultades solas pero cuando me oigo al hablar me escucho que no las digo correctamente. Me detengo y las vuelvo a decir”.
		“Principalmente la pronunciación y la gramática”.	
		“A veces necesito hacer una pausa y pensar más antes de hablar. Trato de hacer eso cuando hablo en pares o cuando hacemos debate pero cuando estoy en frente a todos presentado y regida por un tiempo... es difícil”.	
			“Podría haber practicado las palabras en voz alta más y podría haberme grabado con mi iphone para oírme”.

Tabla 16: Primera presentación del sujeto 6, Carina.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 6: Carina Presentación 2: “La represa Belo monte”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“Elegí este tema porque mirando los métodos que impactan nuestro medioambiente, me di cuenta que este es una preocupación importante en Sudamérica”.
			“Quise saber más sobre el tema y creo en la sensibilización así que pensé que el tema invitaría a la reflexión y a mis compañeros les gustaría escuchar sobre esto”.
			“Estoy interesada en los problemas relacionados con el agua me encontré con este tema cuando hacia búsqueda relacionada con el agua. Leí unos artículos y luego decidí elaborar el concepto para presentar el tema”.
		“Me pareció que era lo más lógico . Anoté unas ítems y luego los expandí y después los organice en un PowerPoint”.	
		“ Me sentí más segura que otras veces porque practiqué la presentación más veces. Creo que hice un buen trabajo”.	
	“No tuve problemas”		
	“Lo mismo que arriba”		
			“Podría haber hablado algunos estudios que encontré para demostrar el impacto en la comunidad. También podría haber puesto enlaces “

Tabla 17: Última presentación del sujeto 6, Carina.

Sujeto 6: Carina	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	0%	50%	50%
	Presentación 2	25%	25 %	50%
	Promedio final	12%	38%	50%

Tabla 18: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 6, Carina.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

<i>Sujeto 7: Cleopatra</i> Presentación 1: “Los shipibos en la selva peruana”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			<p>“Elegí presentar este tema porque después de una investigación inicial sobre varios grupos indígenas, me di cuenta de los problemas sociales actuales que existen en Lima. Me perturbó conocer la situación de los jóvenes y niños mal nutridos. También la pequeña población de los Shipibos que quedaron en el mundo me llevó a querer aprender más sobre su sociedad, sus costumbres y la situación social actual. Creo firmemente en la concientización y la educación en primer lugar para lograr hacer cambios en el tejido social”.</p>
			<p>“Me encantó aprender sobre los Shipibos, sus creencias y sus estilos de vida. Creo que si hubiera más gente que viviera con el respeto que tienen los Shipibos por el medio ambiente, los problemas actuales del medio ambiente (Ej.: agua, aire, contaminación de la tierra, animales, mamíferos, plantas en extinción) no serían tan frecuentes”</p>

Pablo Marcelo Oliva Parera

			<p>“Como quería información inicial sobre los Shipibos Wikipedia fue muy útil en ese sentido. Luego usé palabras claves como “Shipibos”, “las creencias de los shipibos “problemas actuales de los Shipibos” y otras variaciones que resultarían útiles. También tenía curiosidad por si había algunos clips de youtube sobre los Shipibos , su lengua nativa, y algo que sería interesante para mí y para mis compañeros. Accidentalmente me topé con el video de youtube “Shipibos en Lima SOS” y mire los (:47 minutos del video una y otra vez. Como estaba shockeada y me di cuenta que tenía que incluir esto en mi presentación”.</p>
			<p>“Decidí en solo 3 diapositivas porque estaba limitada con el tiempo . Me di cuenta que no podría incluir más diapositivas sin quitarle el tiempo al video de la entrevista. Creí necesario mostrar las condiciones sociales actuales en Lima porque no sería capaz de describir y mostrar la pobreza necesaria y le necesario “SOS” socorro” que los Shipibos necesitan”.</p>
			<p>“ Me sentía mal. Estaba enferma. Tosi mucho. Eso hizo que perdiera mi foco, aunque había practicado. Después me puse nerviosa pero trate de calmarme. A pesar de sentirme mal y no sentirme bien hasta casi el final de la presentación ,superé mi objetivo de traer luz a los problemas actuales que tienen los Shipibos. Espero que haya hecho la diferencia”.</p>

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Tuve numerosos problemas en pronunciación :laberinto, desarrollan, la mayoría, artesanía, constelaciones. Tan pronto pronuncio una palabra de una manera incorrecta me frustro y me vuelvo paranoica”.	
		“Los problemas de pronunciación surgen por los nervios. Inclusive cuando me preparo , me pongo nerviosa cuando tengo que hablar en español delante de todos”.	
			“Practicar en frente de personas que hablan español y no solo enfrente a un espejo o sola. Debo filmarme en casa también.

Tabla 19: Primera presentación del sujeto 7, Cleopatra.

Sujeto 7: Cleopatra	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 2: “Cambio climático y la crisis alimentaría”			“Cuando escuchamos por Skype a Celeste, ella comentó como la sostenibilidad de los biocombustibles. Estuve de acuerdo con sus declaraciones y eso me alentó a investigar sobre la sostenibilidad de los métodos de cultivo, y los problemas actuales de ambiente que afectan a la agricultura”.
			“Disfruté completamente el tema porque fue muy relevante a las economías relacionadas con la comida, la agricultura y el futuro de cómo alimentamos a 9 millones de personas con comida saludable y métodos de cultivo sostenible que asegure la sostenibilidad y los recursos naturales”.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Comencé leyendo sobre la crisis alimentaria en el mundo y los impactos del cambio climático en la producción de la comida por causa del desabastecimiento de los recursos naturales”.	
			“Presenté estos temas a la clase a través de una visión general, una breve discusión de las rebeliones de comida en el año 2008 y mis recomendaciones en como mejorar las producción de comida para el futuro para aliviar la pobreza mundial y la sostenibilidad agrícola porque sentí que me ayudaría a cumplir con mis objetivos de concientización sobre la crisis alimentaria actual y del futuro.
			“Me sentí realizada en la realización de mi objetivo que eran crear interés y concientización entre mis compañeros. En un punto de la presentación, me emocioné ya que hablaba sobre la pobreza, rebeliones por la comida y el hambre”.
			“ Ensayé la presentación varias veces y fue bueno para la presentación. Me fue mejor de lo que esperaba a pesar de estar nerviosa en frente a toda la clase. Luego tuve dificultad para entender la primer pregunta sobre los subsidios de comida porque no entendí la pregunta inicial. Sin embargo, pude contestar la pregunta lo cual me hizo sentir mejor”.

Pablo Marcelo Oliva Parera

		<p>“Tuve problemas durante la sesión de preguntas y respuestas al final de la presentación. Podía oír mis respuestas en inglés en oraciones largas y bonitas. Sin embargo, lo que me salía de la boca eran oraciones cortas y concisas. Me pongo muy nerviosa cuando presento en público. No hago un buen trabajo traduciendo mis pensamientos de vietnamita a inglés y luego a español”.</p>	
			<p>“Podría haber ensayado la presentación con amigos que hablan español y haberles pedido que me hagan preguntas (como en la sesión que tenemos al final de las presentaciones) Eso me hubiese preparado mejor para la sesión de preguntas y respuestas En general, creo lo hice lo suficientemente bien.</p>

Tabla 20: Última presentación del sujeto 7, Cleopatra.

<i>Sujeto 7: Cleopatra</i>	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	0%	25%	75%
	Presentación 2	0%	25%	75%
	Promedio final	0%	25%	75%

Tabla 21: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 7, Cleopatra.

<i>Sujeto 8: Clotilde</i>	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1: “Los miskitos”			<p>“Los Miskitos son, de alguna manera, misteriosos. Me interesó Bluefields por muchos años. Escuché la música y me interesa la mezcla de culturas africanas e indígenas. Cuando viajaba en Nicaragua no tuve suficiente tiempo para visitar esta parte”.</p>

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Si, me interesan los grupos que mantienen su independencia y derecho de vivir a su manera. No me gustó saber lo del huracán en las noticias y que haya destruido o arruinado el bosque. Temo que los Miskitos mueran de hambre o por enfermedades con esto”
		“En principio busqué artículos dentro nuestras colecciones en la biblioteca pero no tuve éxito. Use Google y descubrí el artículo del huracán que destruyó mucho su tierra y también aprendí algo de su cultura y relación con el gobierno”.	
			“Quería hacer la investigación utilizando los recursos españoles para mejorar mis habilidades pero no tuve acceso. Busqué en los sitios de gobiernos, embajadas, Banco Nacional, Lexis Nexis, Google, y en fin La Rainforest Network donde descubrí algunos artículos”.
		“No comprendía la importancia de la presentación por eso no hice una PowerPoint. Pensaba que era solo un ejercicio pequeño que teníamos que presentar en frente de la clase para practicar nuestras habilidades orales”	
		“Como yo dije antes, no tuve buenas fuentes de información, pero pienso que yo recolecté suficiente para presentar mi mitad del tema (lo compartí con Andrea)”	

Pablo Marcelo Oliva Parera

	“En mis otras clases las presentaciones son más grandes, entonces voy a saber hacer mis presentaciones cortas y más profesionales en el futuro. También estoy un poco aburrida y por esos no puse un gran esfuerzo”.		
	“Podría haber usado un prezi o una presentación en PowerPoint para explicar la vida de los Miskitos”.		

Tabla 22: Primera presentación del sujeto 8, Clotilde.

Sujeto 8: Clotilde	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 2: “La no violencia”			“Creo firmemente en la no-violencia y colaboro con una ONG. Quería presentar en este tema y abogar por el mismo”.
		“Sí, creo que todos necesitamos contribuir en este tema. Estoy feliz de haber elegido este tema”.	
			“Quería mostrar todas las ONG’s que luchan por la justicia. Pensé en juntar material como folletos para traer a la clase y hablar de estas diferentes asociaciones”.
		“Quería dar un buen pantallazo general de esto. Por eso, traté de hablar brevemente de cada asociación”.	
			“Pienso que lo hice súper! Preparé una PowerPoint con algunas oraciones que me ayudarían a organizar mis ideas . Tengo una tendencia a hablar más y esto me controlaba”.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Pienso que no tuve problemas excepto que tengo una tendencia a pensar mucho cuando presento y eso hace que mi presentación sea muy lenta. Tengo que simplemente decir las palabras sin pensar tanto”.	
		“Quiero sonar precisa cuando presento y tengo la tendencia a pensar mucho antes. La próxima vez tengo que hablar más libremente”.	
			“Podría haber hablado meas acerca de mi labor en la ONG. Podría haber invitado a alguien a la clase pero no había tiempo”.

Tabla 23: Última presentación del sujeto 8, Clotilde.

Sujeto 8: Clotilde	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	25%	37%	38%
	Presentación 2	0%	50%	50%
	Promedio final	12%	44%	44%

Tabla 24: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 8, Clotilde.

Sujeto 9: Mirta	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1: “Los guaraníes”	“Porque no pude encontrar información sobre otros indígenas en Latinoamérica y habíamos mencionado a los guaraníes en la clase”.		
		“Sí, es siempre interesante aprender de otras culturas y como no sabía mucho de Latinoamérica y la historia antes de tomar esta clase, ha sido muy bueno aprender temas nuevos y de nuevas personas”.	
	“Busqué la información en Internet”.		

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

	“Porque era la forma más rápida y más fácil . Estaba en casa y no tenía acceso a la biblioteca de la escuela para tener más ayuda” ⁹		
		“Pienso que la presentación fue buena. Me hubiese gustado hacer más investigación porque me gusta estar bien informada cuando presento algo. Si embargo la presentación no requería más detalles en profundidad de los que presenté”.	
		“Es difícil encontrar información creíble sobre la gente oprimida en Latinoamérica. Pasé mucho tiempo buscando información histórica , información actual, etc”.	
		“Probablemente porque no hay cobertura en los Estados Unidos sobre los problemas sociales de los aborígenes latinoamericanos. Probablemente no sé mucho sobre el tema yo no sabía que los motores de búsqueda usar?”	
	“Pedir ayuda en cuanto a los recursos de búsqueda al profesor, compañeros o bibliotecaria”.		

Tabla 25: Primera presentación del sujeto 9, Mirta.

Sujeto 9: Mirta	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 2: “El petróleo en Latinoamérica”			“Estoy interesada en el medio ambiente y además quería relacionar mis estudios acá en MIIS. El petróleo parece ser un tema candente en Latinoamérica”.

⁹ Los estudiantes tienen acceso a la biblioteca virtual desde sus casas.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Sí, mucho porque pensé que las grandes compañías eran rechazadas por los indígenas completamente pero en Colombia se dio un aspecto diferente que no conocía”.	
		“Había mucha información sobre esto pero solo me limité a lo que me interesaba”	
		“Había mucha información sobre esto y solamente me limité a lo que me interesaba”.	
	“Me sentí mejor que en otras presentaciones”.		
		“No recuerdo tener tanto problemas. No conocía un par de palabras que no pensaba usar”.	
		“ No chequé las palabras antes”.	
			“Podría haber hablado de otros países pero me limité a Colombia, Ecuador y Bolivia. Probablemente por su gran población indígena”.

Tabla 26: Última presentación del sujeto 9, Mirta.

Sujeto 9: Mirta	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	50%	50%	0%
	Presentación 2	12%	62%	25%
	Promedio final	31%	56%	13%

Tabla 27: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 9, Mirta.

Sujeto 10: Víctor	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1: “Los tarahumaras”		“Me interesé en el tema por mi labor en Perú”	
	“Sí, me pareció interesante”		
	N/A		
		“Busqué en línea las características de los Tarahumaras y luego elegí lo que me interesó más”.	
	“Bien”		

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

	“No tuve problemas”.		
	N/A		
	“No cambiaría nada”.		

Tabla 28: Primera presentación del sujeto 10, Víctor.

Sujeto 10: Víctor Presentación 2: “Pizarro y los Incas ”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Estoy interesado en temas de Perú por mi labor con una ONG. Quería saber más sobre Pizarro y su relación entre él y los aborígenes”.	
			“Definitivamente, me gustó hablar sobre los aspectos históricos que me ayudaron a entender más las políticas de Fujimori y su hija”.
			“Busqué en línea y también obtuve información de otras ONG en Perú porque tengo acceso a la base de datos”.
		“Porque quería empezar con la parte histórica y luego ver como se desarrolla. Además pensé que era un buen panorama general para mis compañeros”.	
		“Sentí mayor seguridad al hablar que en otras ocasiones. Probablemente me gustó más el tema”.	“
	“Tuve problemas con el PowerPoint pero no con la presentación en sí”.		
	“fotos y enlaces que quería insertar”.		
		“Podría haber hablado más de Fujimori y la hija si hubiese tenido más tiempo.	

Tabla 29: Última presentación del sujeto 10, Víctor.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 10: Víctor	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	75%	25%	0%
	Presentación 2	25%	50%	25%
	Promedio final	50%	37%	13%

Tabla 30: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 10, Víctor.

Sujeto 11: Tulio	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1: "Los quechuas"	"Escuché sobre los quechuas antes"		
	"Sí, fue interesante conocer sobre los quechuas".		
		"Investigué sobre los quechuas en Internet y luego preparé un PowerPoint".	
		"Preparé una PowerPoint porque es una herramienta de presentación útil".	
		"El PowerPoint fue simple, practiqué lo que iba a decir y creo que salió todo bien".	
	"No tuve problemas"		
	N/A		
			"Podría haber puesto un video clip de los Quechuas. Podría haber incluido información de fondo sobre algunos aspectos de la presentación. Por ejemplo, podría haber aprendido más sobre Fujimori para contestar las preguntas con mayor profundidad".

Tabla 31: Primera presentación del sujeto 11, Tulio.

Sujeto 11: Tulio	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 2: "Energías alternativas"		"Pensé en uno de los temas que hablamos en clase y me decidí por éste"	

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Sí, pienso que fue informativo para mí y para mis compañeros”.	
			“Pensé en lo que quería expandirme y este tema es una de los que más me gustaba. Quería hablar en general de las diferentes energías alternativas y su efecto”.
		“Prefiero sonar claro y conciso y la elección de gráficos y no muchas palabras en las diapositivas lo facilitaría”.	
		“Pienso que hice un buen trabajo”.	
		“No tuve problemas muchos problemas excepto con algunas palabras que no están en las conversaciones diarias. Usé muchas de las palabras que aprendimos en clase”	
		“No practiqué mucho para esta presentación. Deseo haber tenido más tiempo. Durante SILP teníamos más tiempo”.	
			“Podría haber practicado más, chequeado mi pronunciación antes y podría haber incluido más ejemplos de energía eólica en España pero el tiempo no lo permitió”.

Tabla 32: Última presentación del sujeto 11, Tulio.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 11: Tulio	Presentación 1	50%	37 %	13 %
	Presentación 2	0%	75%	25%
	Promedio final	25%	56%	19%

Tabla 33: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 11, Tulio.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 12: Nani	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1: "Los tzeltales en Chiapas"			"Disfruté inmensamente la película que vimos en clase y quise enfocarme en un grupo diferente. Me interesé en los Tzeltales porque es el grupo más numeroso en Chiapas".
			"Mucho. Fui a la biblioteca y encontré una par de artículos que me ayudaron. También hice una búsqueda en línea y saqué lo que resultó interesante".
			" Trate de enfocarme en lo que podría interesarles a mis compañeros y a mí. Decidí hablar de su lengua (dialecto) y su vida social. Quería enfatizar que hay muchos grupos y cada uno de ellos tienen características propias".
		"Me pareció que sería interesante enfocarme en estos temas por el tiempo".	
		"Elegí un tema y traté de mostrar lo que había aprendido de este grupo de gente. Pienso que lo hice bien".	
		"Parece ser que siempre tengo problemas con la tecnología. También tuve problemas con algunas palabras (confundo los sustantivos y los verbos). Los cambio creo... También sé la palabra que necesito usar pero cuando trato de decirla se me va".	
		"Tiene que ver con la practica de la lengua. Mientras practique más, más fácil será".	
			" Podría haber hablado de la relación entre el gobierno mexicano y estos grupos. También podría haber mostrado algunos ejemplos del dialecto si hubiese tenido más tiempo".

Tabla 34: Primera presentación del sujeto 12, Nani.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 12: Nani	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 2: “Dictadura de la Guerra Sucia. Alfredo Astiz: “Ángel Rubio de la Muerte”			“Muchos países latinoamericanos de este período experimentaron regímenes devastadores en manos de golpes de estado financiados por los Estados Unidos con el propósito de protección del comunismo. Estaba interesada en investigar una persona que fue el epitome de la crueldad contra su propio país y su gente en nombre de una doctrina de gobierno cruel”.
			“No puedo decir que me gustó porque fue increíblemente difícil de investigar. Aprendí mucho y logré lo que me había propuesto: entender en todo nivel como esto podría pasar en un país”.
			“Compré dos libros usando Amazon: (Verbitsky: Confessions of an Argentine Dirty Warrior; Feitlowitz: A Lexicon of Terror: Argentina and the Legacies of Torture). Pedí prestado material extenso (“Nunca Más” y documentales en DVD de la biblioteca. Busqué también información en línea sobre el tema. Conseguí también artículos de la biblioteca”.
		“Quería que mi investigación sea lo mas comprensiva posible”.	
		“Investigué mi tema completamente y desarrollé una presentación concisa”.	
			“Fue difícil encontrar información especifica a Astiz y su rol. Mucha información fue relevante a la historia de la “guerra” pero no su rol especifico en esa guerra”.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“creo que mucha más información se habría encontrado en las bibliotecas académicas en Argentina”.
		“Podría haber recordado de traer la versión electrónica de mi presentación a la clase. No me sentí adecuadamente preparada para la presentación pero el ensayo que escribí estuvo mucho mejor”.	

Tabla 35: Última presentación del sujeto 12, Nani.

Sujeto 12: Nani	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	0%	50%	50%
	Presentación 2	0%	37 %	63 %
	Promedio final	0%	44%	56%

Tabla 36: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 12, Nani.

Sujeto 13: Noemí	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1: “Los miskitos”		“Elegí el tema de los Miskitos porque tuve la oportunidad de vivir en Nicaragua y quise compartir acerca del grupo que conocía personalmente”.	
			“ Disfruté mucho aprender más de una comunidad que conozco pero no sabía tanto y compartir esta información con mis compañeros”.
			“Busqué información general en línea relacionado con los Miskitos. No había mucha información disponible y por eso tuve que recurrir a 3 fuentes diferentes y organizar mi presentación con esa información. Después usé un PowerPoint para presentar a la clase”.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“No había mucha información específica sobre los Miskitos y en particular su historia. Por eso, la búsqueda en línea fue esencial. Tampoco hay muchos libros impresos acerca del grupo y por lo tanto la Internet fue el mejor recurso para usar”.
		“Siento que hice un buen trabajo, pero con más recursos hubiese sido más interesante”.	
		“La electricidad se cortó durante mi presentación y tuve que cerrar mi PowerPoint. No fue un problema grande”.	
		“La electricidad se fue y no tenía una copia dura de mi presentación para mostrar”.	

Pablo Marcelo Oliva Parera

			<p>“Podría haber agregado un clip de youtube como hicieron los otros y mostrar por ejemplo el dialecto o alguna actividad cultural. También podría haberme contactado con un Miskito para poder contar alguna anécdota a la clase. Podría haber hablado de algunos proyectos que se hacen para ayudar a los Miskitos. Podría haber posiblemente comparado y contrastado dos grupos dentro de la misma región. Podría haber impreso una copia de mi PowerPoint y usarlo como referencia mientras hablaba. Podría haber agregado más diapositivas a mi PowerPoint con fotos y ejemplos de la cultura miskita”.7) Podría haber comparado el gobierno interno de los Miskitos y el gobierno nicaragüense de la comunidad para poder hacer un análisis de la situación actual de los aborígenes. 8) Podría haber hablado de la población juvenil de la comunidad y los posibles cambios en esta población con respecto a la cultura.</p>
--	--	--	---

Tabla 37: Primera presentación del sujeto 13, Noemí

Sujeto 13: Noemí	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 2: “La vida en Nicaragua”		“Quería elegir un tema relacionado con los que hemos hablado en esta clase”.	
			“Sí, me gusta hablar de Nicaragua porque pasé tiempo allá haciendo Peace Corp y también quería que mis compañeros tuvieran una idea general de Nicaragua”.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“ Pensé en lo que me interesaba. Tomé nota de algunos temas que quería hablar y que quería compartir sobre todo de mi experiencia con Peace Corp. Luego busqué fotos y enlaces para ilustrar mi presentación”.
		“Porque pensé que a todos les gustaría la información como los aspectos visuales de mi vida allá”.	
		“Pienso que hice un buen trabajo. Me divertí y parece ser que a mis compañeros les gustó también”.	
			“Me di cuenta de que veces no tengo el vocabulario y tengo que explicar lo que quiero decir en vez de usar una palabra”.
			“Creo que necesito más vocabulario para expresarme mejor y prefiero explicar la palabra que tengo en mente en vez de usar la palabra en inglés”.
		“Pienso que cubrí todo lo que quería decir”.	

Tabla 38: Última presentación del sujeto 13, Noemí.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
<i>Sujeto 13: Noemí</i>	Presentación 1	0%	50%	50%
	Presentación 2	12%	37%	50%
	Promedio final	6%	44%	50%

Tabla 39: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 13, Noemí.

b) Sujetos del grupo control

Sujeto 14: Nina Presentación 1: “Disney- El hombre y el ratón”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
	“Fue el primer tema que me vino a la mente cuando me enteré de la presentación”.		
		“Sí, porque pude elegir el tema. A veces con temas abiertos, es difícil elegir”.	
	“Busqué la información sobre Disney y decidí que quería hablar de las películas y de Disney. Partí de ahí”.		
	“Fue lógico para mí y pude encontrar muchas fotos e información”.		
	“ Lo hice bien - No me terminó de gustar mi tema y por eso empecé a apurarme”.		
	“Ninguno”.		
	N/A		
	“Pude haberme preparado más para no tener que referirme a mis notas tanto”.		

Tabla 40: Primera presentación del sujeto 14, Nina.

Sujeto 14: Nina Presentación 2: “Monseñor Romero y El Salvador”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Porque voy a El Salvador en enero y siempre estuve fascinada por Romero”.	
	“Sí, muchísimo”		
	“ Empecé investigación sobre Romero y El Salvador”.		
	“Porque necesitaba más información y un formato”		
	N/A		
		Podría haber invertido más tiempo en la preparación de la presentación “.	
	N/A		
	“Solo prepararla mejor”.		

Tabla 41: Última presentación del sujeto 14, Nina.

Sujeto 14: Nina	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	75%	25%	0%
	Presentación 2	75%	25%	0%
	Promedio final	75%	25%	0%

Tabla 42: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 14, Nina.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 15: Pepita Presentación 1: "Correr"	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		"Porque es uno de mis pasatiempos favoritos que hago con frecuencia".	
	"Porque me hace sentir bien"		
	"Lo más lógico fue solo hablar".		
	"Me pareció que hablar solamente era la mejor manera".		
		"Necesito practicar verbos y vencer mi timidez".	
	"Practicar más"		
	"La timidez"		
		"Creo que me gustaría organizarla mejor con un powerpoint o algunas fotos"	

Tabla 43: Primera presentación del sujeto 15, Pepita.

Sujeto 15: Pepita Presentación 2: "Mis viajes"	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
	"Porque me gusta viajar. Me siento afortunada por haber viajado".		
	"Me gustó. Fue muy divertido".		
	"Miré las fotos, escribí oraciones y luego las puse en diapositivas".		
	"Porque pienso que es la forma".		
	"Pienso que podría haber estado mejor. Necesito practicar".		
	" Hablar claramente y decir las cosas de la forma que quiero decir las".		
	"No practiqué lo suficiente. Sé lo que tengo que hacer la próxima vez". ¹⁰		
	"Prepararme más, practicar, ensayar".		

Tabla 44: Última presentación del sujeto 15, Pepita.

Sujeto 15: Pepita	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	62 %	38 %	0%
	Presentación 2	100%	0%	0%
	Promedio final	81%	19%	0%

Tabla 45: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 14, Nina.

¹⁰ Esta respuesta ha sido categorizada así porque a pesar de que la estudiante menciona que sabe lo tiene que hacer no lo hace. Si ella hubiese propuesto una alternativa por lo menos o ejemplificado la opción estaría en otra categoría.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 16: Artemia	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1: "Las cosas que hago al aire libre"		"Elegí este tema porque tengo muchos intereses y uno de ellos es "el aire libre". Además como se nos pidió hacer una presentación pensé en varias fotos que puedo usar para hacer estas actividades".	
		"Estuvo bien, una actividad bastante divertida porque tenía que hablar de las cosas que me gustan hacer, es decir, algo familiar y no desconocido"	
			"Comencé a escribir las cosas que me gusta hacer. Luego las edité a solo un par de cosas que se convirtieron en el tema".
		"Me gusta hacer una lluvia de ideas antes de empezar cualquier proyecto".	
"Creo que lo hice bien. Tiendo a leer directamente de la hoja cuando tengo algo escrito en frente de mí (y estoy nerviosa)".			
		"Principalmente, la tendencia a leer. No es un problema- pero me gustaría ser una presentadora con más confianza en mi misma".	
		"Me pongo nerviosa y por eso me pego más al papel. Una presentación más larga le permite al presentador una mayor comodidad con la audiencia. Algo que una presentación corta no se logra hacer".	
"Podría haber hecho un PowerPoint pero no me gustan mucho. Pienso que la gente no quiere leer la pantalla (para esta clase de cosas)".			

Tabla 46: Primera presentación del sujeto 16, Artemia.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 16: Artemia Presentación 2: “Mi viaje a Guanajuato”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Mi tema incluyó mucho del material que tengo. Tengo muchas fotos y por eso la presentación desde el punto de vista visual fue fácil de armar”.	
		“Sí, me gustó porque hablaba de las cosas que disfruto hacer y también porque me permitió incluir humor”.	
			“Delineé aspectos de mi viaje y junté las fotos y luego usé las fotos para que me inspiraran sobre los diferentes temas. No quería palabras en las diapositivas para evitar la tentación de leerlas”.
		“Usé fotos que me permitieron hablar – y sentirme más cómoda”.	
		“Pienso que lo hice bastante bien. Estoy segura de que cometí varios errores gramaticales y me pegué a construcciones de oraciones simples pero pienso que fue divertido de mirar”.	
	“Mis diapositivas”		
		“Porque las PC y las Mac procesan los archivos de manera diferente”.	
	“Practicar más (siempre), hablar más lento”.		

Tabla 47: Última presentación del sujeto 16, Artemia.

Sujeto 16: Artemia	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	12%	75%	13%
	Presentación 2	25%	50%	25%
	Promedio final	19%	62%	19%

Tabla 48: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 16, Artemia.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 17: Ester Presentación 1: "Pasear por barco"	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		"Porque es una de las cosas que me gusta hacer cuando viajo a Carolina del Norte (mi hogar)"	
		"Sí, porque pude contarles a mis compañeros un poco más de mí".	
			"Hice una lluvia de ideas de las cosas que me gustaban y luego elegí algo que fue más fácil de presentar y que también les agrada a mis compañeros".
			"Porque puedo hacer un powerpoint fácilmente y poner las fotos que realmente quería mostrar y hablar de ellas sin papel".
		"Creo que lo hice bien. Me preparé para esa presentación pero siempre me pongo nerviosa al hablar en publico".	
		' Lo mismo de siempre que es vocabulario y por y para"	
		"Porque me falta vocabulario y necesito estudiar más la gramática"	
			"Podría haber presentado por más tiempo. Es una buena práctica para vencer la timidez y practica oral".

Tabla 49: Primera presentación del sujeto 17, Ester.

Sujeto 17: Ester Presentación 2: "El parque Garland"	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		"Decidí presentar esto porque de todas mis experiencias en Monterey, el parque es el lugar donde está mi hogar. Quiero conocer los secretos de las montañas".	

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Me gusta mucho el proyecto. Disfruto de los desafíos que hay al tener que presentar. También el ejercicio de tener que practicar con este tipo de presentación como así también la gramática. Disfruto escuchar las presentaciones de los otros también”.
	“Sé que cuando visito el parque Garland me siento más contenta que cuando voy a otros lugares. Tengo muchas fotos del parque y quiero que todos experimenten el parque conmigo”.		
	“Creo que la forma de cerrar el año de este modo es bueno para mí”.		
			“Creo que hice un buen trabajo. Trabajé duro . Busqué ayuda en la gramática y mucho vocabulario. Tendría que haberla memorizado más”.
	“No tuve problemas. Tuve que elegir fotos e información relevante”.		
		“Hubo otros problemas relacionados con las palabras utilizadas y la escritura”.	
			“No creo que la cambiaría mucho. Cambiaría la gramática y la estructura para una mejora en la lengua y lograr comunicarme mejor”.

Tabla 50: Última presentación del sujeto 17, Ester.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 17: Ester	1	0%	62 %	38 %
	2	37%	25%	38%
	Promedio final	18%	44%	38%

Tabla 51: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 17, Ester.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 18: Lucía Presentación 1: “El senderismo”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Elegí el senderismo porque me encanta estar al aire libre y saber sobre la naturaleza y hacer actividades físicas”.	
		“ Sí, me gustó mi presentación. Sin embargo hubiese preferido que sea más larga”.	
		“Usé la website “prezi” para crear mi presentación y use mi propio conocimiento para el contenido”.	
		“Usé prezi para la presentación porque nunca la había utilizado antes y el tipo de presentaciones que pueden crearse con muy interesantes”.	
	“En una escala que va del 1 al 10 mi presentación fue un 7 porque no fue lo suficientemente larga”. ¹¹		
	“Había palabras que no sabía como decirlas y eso causó problemas durante mi presentación”.		
		“Todavía sigo aprendiendo palabras nuevas y cuando la gente me hacía preguntas, a veces no sabía las respuestas”.	
	“Podría haber agregado más fotos”.		

Tabla 52: Primera presentación del sujeto 18, Lucía.

Sujeto 18: Lucía Presentación 2: “La partería”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“Elegí hablar sobre la partería porque habíamos estado hablando sobre medicina y además porque quiero ser partera algún día”.

¹¹ La razón por la cual la respuesta fue puesta bajo esta categoría radica en el hecho de que esta declaración es una declaración ingenua con poca defensa. El hecho de calificarse con un 7 es visto como una relación directamente proporcional al tiempo que le dedica a presentar.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Sí, pero tengo que admitir que había muchas palabras que desconocía que tuve que aprender. No estoy segura si me hice entender”.	
			“Quería hacer el contenido más simple y es por eso que hablé en general sobre el tema. Elegí prezi porque es una herramienta maravillosa para presentar”.
		“Quería explicarlo de una manera simple y quería hacer algo interesante para la clase”	
	“Pienso que lo hice más o menos”.		
		“El español es difícil para mí y el hecho que tengo que presentar frente a todos crea presión. No pronuncié algunas palabras correctamente que cuando practicaba las pronuncié bien”.	
		“Creo que tiene que ver con el hecho de que tengo que presentar algo en otra lengua”.	
			“Podría haber agregado enlaces a las presentaciones o ejemplos de vida para que el grupo aprecie este trabajo mejor”.

Tabla 53: Última presentación del sujeto 18, Lucía.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 18: Lucía	Presentación 1	37%	62%	0%
	Presentación 2	12 %	50%	38 %
	Promedio final	19%	62%	19%

Tabla 54: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 18, Lucía.

Sujeto 19: Taña	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1: “Arte en Corea”		“Elegí presentar sobre este tema porque es algo de lo que me gusta hablar además de estar familiarizada”.	
	“Sí, porque me gustó ya que pude hablar de algo de lo que sabía”.		

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Hice una lluvia de ideas con respecto a lo que quería presentar y elegí lo que mejor conozco”.	
	“Elegí hacerlo de esta manera porque parece ser la mejor manera de presentar este tema”.		
		“Creo que hice un buen trabajo en términos de la cobertura de lo que deseaba decir acerca del tema”	
		“No tuve muchos problemas pero tuve algunos traduciendo algunas palabras y armando lo que quería decir”.	
	“Todavía tengo problemas armando lo que quiero decir”.		
		“Podría haber buscado ayuda en la traducción de las palabras y pasar más tiempo practicando para la presentación”.	

Tabla 55: Primera presentación del sujeto 19, Taña.

Sujeto 19: Taña	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 2: “Mi trabajo de voluntaria en Vietnam”	“Este tema es algo en el que estoy familiarizada y conozco bien”.		
		“Me gustó esta presentación porque es sobre un tema del que me gusta hablar”.	
			“Traté de elegir un tema que conocía muy bien y tenía las fotos. Entonces armé el PowerPoint y luego pasé las diapositivas una por vez para ver lo que quería decir en la presentación. Luego las pasé una y otra vez varias veces para asegurarme que sabía lo que iba a decir”.
	“Fue lo más eficiente”.		
		“Creo que lo hice bien. Me olvidé de un par de cosas que quería decir pero lo dije a todo en su casi totalidad”.	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Tuve algunos problemas a veces tratando de describir lo que quería decir pero luego trataba de pensar en otras maneras de expresar lo mismo”.	
	“No sé como decir todo lo que quiero decir todavía. Necesito más práctica”.		
		“Pude haber practicado un poco más para que haya fluido mejor”.	

Tabla 56: Última presentación del sujeto 19, Taña.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 19: Taña	Presentación 1	38%	63%	0%
	Presentación 2	38%	50%	13%
	Promedio final	38%	56%	6%

Tabla 57: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 19, Taña.

Sujeto 20: Marcelo	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1: “Mis perros”		“Porque me gustan muchos mis perros y también los extraño muchísimo. Me gusta mostrar fotos de ellos”.	
		“Sí, no me gusta hacer presentaciones pero me gusta hablar de mis perros. Durante las presentaciones se me traba la lengua y me olvido lo que tengo que decir”.	
		“Seleccioné fotos de las que representaban lo que quería decir y luego hice una presentación en PowerPoint”.	
	“No estoy seguro. Supongo que me sentía cómodo con el tema”.		
		“Estuvo bien. Podría haber estado mejor. Soy bastante crítico de mi mismo”.	
		“Tenía sonido en la presentación pero creo que el sonido no estaba lo suficiente mente alto. Además se me traba la lengua como mencioné anteriormente”.	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Tengo problemas con la destreza oral y comprensión. Mi mente es lenta en procesar la información . Las lenguas son difíciles para mi”.	
	“Podría pasar más tiempo escuchando los medios de comunicación en español. También podría encontrar un cerebro nuevo. Si ve uno en la vereda por favor avíseme para lavarlo y empezar a usarlo”.		

Tabla 58: Primera presentación del sujeto 20, Marcelo.

Sujeto 20: Marcelo Presentación 2: “La música de Ástor Piazzolla”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Elegí hablar de Piazzolla porque me gusta su música y porque quería compartirla con los demás”.	
		“Me gustó muchísimo. Como dije antes me gusta la música de Piazzolla y por eso disfruté organizando la presentación”.	
	“Junté imágenes, música e información sobre Piazzolla y la organicé”.		
		“Creo que es porque me siento cómodo haciéndolo así y lo he hecho así antes”.	
		“ No tan bien como cuando la había practicado. Siempre me agarra amnesia cuando estoy frente a la clase y tengo que mirar mis notas para acordarme donde estoy cronológicamente hablando”.	
	“Sí, tuve problemas con el volumen que no funcionaba correctamente”.		
	“ No sé cuál es el problema . Me pasó durante mis otras presentaciones también”.		

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

	“ No sé. Hice lo mejor que pude y eso es todo lo que puedo hacer”.		
--	--	--	--

Tabla 59: Última presentación del sujeto 20, Marcelo.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 20: Marcelo	Presentación 1	25%	75%	0%
	Presentación 2	50%	50%	0%
	Promedio final	37%	63%	0%

Tabla 60: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 20, Marcelo.

Sujeto 21: Ada Presentación 1: “Shakira”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Empecé a escuchar la música de Shakira en español y me sorprendió el hecho de que me gustaba escucharla tanto en inglés como en español. Quise saber más sobre ella”.	
	“Fue interesante”.		
		“Busqué información acerca de Shakira y la traduje. Luego empecé a buscar fotos y videos para ilustrar lo encontrado”.	
	“Necesitaba más información/hechos y fue mas fácil buscarlas en inglés”.		
	“Lo hice bien”		
		“Tuve problemas en la pronunciación de palabras que no eran familiares durante la presentación y me pegué más en mis notas de lo que me hubiese gustado”.	
	“Porque como empecé con información en inglés, traté de traducir directamente”. ¹²		
		“Pienso que para futuras presentaciones , me gustaría empezar en español antes y tener notas más simples”.	

Tabla 61: Primera presentación del sujeto 21, Ada.

¹² Lo que la estudiante propone merece ser puesto en esta categoría pues demuestra una falta de control para hacer una presentación. Recurre a la traducción de información que encuentra en Internet y luego empieza a buscar fotos para la justificación.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 21: Ada Presentación 2: “Mi viaje del verano pasado”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
	“Elegí este tema porque fue una experiencia personal de la que podía hablar fácilmente.”		
		“Me gustó porque pude incluir bonitas fotos personales y contar historias divertidas de mi viaje”.	
		“Empecé a juntar fotos que mostraban el viaje y luego me imaginé que se las describía a un amigo en español”.	
	“No estoy segura del porque pero me hacía sentido” (hacerlo así) ¹³ .		
	“Hice algunos errores en la pronunciación y la gramática que resultaron ser obvios para mi después de la presentación”.		
		“Cuando recibía las preguntas de la clase tenía problemas con la comprensión de algunas de las palabras de lo que me preguntaban. Tenía idea de lo que me preguntaban pero a veces no entendía específicamente el aspecto. También tenía problemas recordando frases/ palabras en mis respuestas”.	
			“Pienso que ayudaría si estudiase más la construcción de las preguntas y practicara más comprensión auditiva”.
	N/A		

Tabla 62: Última presentación del sujeto 21, Ada.

Sujeto 21: Ada	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	50%	50%	0%
	Presentación 2	50%	37 %	13%
	Promedio final	50%	44%	6%

Tabla 63: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 21, Ada.

¹³ “Hacerlo así” fue agregado por el investigador para clarificar el sentido de la oración.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 22: Juanito Presentación 1: “Mi vacación durante el día de Gracias”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Elegí presentar sobre este tema porque acabo de ir a este lugar, tenía muchas fotos que podía usar y fue una historia loca”.	
		“Sí, me gustó el tema porque tuve la oportunidad de elegir. La posibilidad de elegir hizo que disfrute de este proyecto”.	
			“Hice una lista de todo lo que hice. Organicé las fotos y practiqué lo que quería decir en cada foto. Una vez que sabía lo que quería decir, lo escribí”.
		“Lo hice de esta forma para poder practicar la forma oral antes de escribirlo completamente”.	
			“Ejecuté la presentación muy bien. Tuve dificultad en presentarlo en frente a la audiencia y tuve que referirme a mi guión más de lo que hubiese querido. Me pondría una nota de B+”.
		“Mis problemas se resumen con respecto a mi guión. Lo usé mucho menos que la última vez, pero lo usé igualmente un poco”.	
		“Tuve esos problemas porque usé mi guión. Si hubiese sido más valiente, lo habría hecho sin el guión, y no habría tenido ese problema”.	
	“Obviamente, no usar ningún tipo de notas durante la presentación”.		

Tabla 64: Primera presentación del sujeto 22, Juanito.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
<p>Sujeto 22: Juanito Presentación 2: “Mis actividades al aire libre”</p>		<p>“Presenté seis actividades que hago en mi tiempo libre porque no pude seleccionar solo una”.</p>	
			<p>“Me gustó esta actividad porque compartimos parte de nuestra vida con mis compañeros de clase y practicamos la destreza oral cuando hablamos de nuestras cosas en español”</p>
			<p>“Miré todas las fotos que quise incorporar y las organicé en un PowerPoint. Después creé un guión y practiqué las palabras que anoté. Después practiqué la presentación de memoria y traté de incluir oraciones nuevas”.</p>
			<p>“Lo hice de esta manera para sentirme cómodo con los temas que había practicado, pero también estaba listo para elaborar aún más”.</p>
		<p>“Pienso que lo hice bien, tengo la tendencia a tener mi voz entrecortada/quebrada cuando presento en español. Me hubiese gustado elaborar más en cada foto”.</p>	
			<p>“Nuevamente mi voz entrecortada arruinó mi pronunciación un poco. También sentí que fui un poco más rápido pero eso puede ser el producto de mi imaginación. Además cuando presento con frecuencia, me equivoco en las terminaciones y conjugaciones”.</p>
			<p>“La hice muy rápido y tuve problemas con la pronunciación y todo eso se debe a los nervios. Sin embargo me sentí mas cómodo en esta presentación que con otras presentaciones en español”.</p>

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Podría haber usado mi papel menos y hablar por lo menos de una foto en cada diapositiva”.
--	--	--	--

Tabla 65: Última presentación del sujeto 22, Juanito.

Sujeto 22: Juanito	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	12%	63%	25%
	Presentación 2	0%	25%	75 %
	Promedio final	6%	44%	50%

Tabla 66: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 22, Juanito.

Sujeto 23: Gogo Presentación 1: “Mis viajes”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“Me interesó hablar de este tema porque es lo que me apasiona hacer cuando estoy afuera del instituto y quería mostrarlo a mis compañeros” (risa)
	“Sí, porque me gusta lo que hago y como lo hice”.		
		“Usé mucha información de mi website personal y también un diccionario”	
			“Porque la información principal estaba en mi website y quería usar las fotos y mostrar recetas. El diccionario ayudó a poner algunas palabras que necesitaban en español”.
			“Creo que hice un buen trabajo. Mis compañeros disfrutaron de los pasteles y además supieron algo más de mí”.
	N/A		
	N/A		
	“Podría haber llevado vino argentino.” (risa)		

Tabla 67: Primera presentación del sujeto 23, Gogo .

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 23: Gogo Presentación 2: “Mi viaje y trabajo en Fraser Valley”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Porque fue el tema más interesante relacionando el vocabulario que vimos en clase”	
		“Me gustó porque fue divertido pensar en los viajes que hice y los que quiero hacer en el futuro”.	
		“ Lo pensé por un tiempo y luego empecé a mirar las fotos para sacar ideas de las que podía hablar”.	
		“No estaba segura donde empezar mi presentación y mirando las fotos me ayudó a pensar y juntar ideas”.	
		“Creo que lo hice bastante bien. Hubo errores gramaticales”.	
	“Ninguno”.		
	N/A		
	“No estoy segura-hablar/ presentar por más tiempo”.		

Tabla 68: Última presentación del sujeto 23, Gogo.

Sujeto 23: Gogo	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	50 %	12%	37 %
	Presentación 2	37 %	63%	0%
	Promedio final	43%	38%	19%

Tabla 69: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 23, Gogo.

Sujeto 24: Gina Presentación 1: “Mi futuro viaje a China”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
	“Porque fue un tema oportuno ya que me encanta mi viaje”.		
	“Sí, me gustó (la presentación). Me encanta viajar y por eso soy feliz hablando de viajes”.		
			“Entrevisté a mi amiga Tang ¹⁴ para interiorizarme sobre las áreas de las que quería hablar. Después organicé las fotos y practiqué”

¹⁴ Tang es un sobrenombre. No se ha utilizado el verdadero nombre.

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Lo hice así porque nunca había estado en China antes y necesitaba investigar primero”.	
		“Pienso que lo hice bien. Tuve algunos problemas con la pronunciación. No hablo mucho en español y por eso me pongo nerviosa antes de una presentación”.	
	“Problemas con la pronunciación”.		
	“Tengo problemas cuando hablo español porque no lo practico lo suficiente. Afuera de la clase, la gente solo me habla en inglés”.		
	“Podría haber usado un mejor proyector ☺. No sé... No estoy segura de lo que podría haber hecho diferente. Podría haber traído a mi amiga Tang☺”.		

Tabla 70: Primera presentación del sujeto 24, Gina.

Sujeto 24: Gina	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 2. “Uno de mis pasatiempos “viajar”.		“Elegí este tema porque es algo que me apasiona y conozco bastante”.	
		“Me gustaban partes de la misma. Fue un poco difícil hablar de mis viajes porque podría hablar todo el día de eso (en inglés). He estado en 16 países por lo tanto fue difícil elegir de qué país presentar”.	
		“Primero elegí fotos de mis viajes que mejor puedan explicar una historia. Las puse en un PowerPoint. Después, decidí lo que iba a decir”.	
		“Como mi presentación es muy visual pensé que el PowerPoint era el mejor medio”.	
		“Pienso que lo hice bien. Podría haber hablado más de las fotos pero tenía miedo de pasarme con el tiempo”.	
		“Pienso que tuve unos pequeños problemas con la pronunciación”.	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“La comunicación oral es difícil para mí en español. Necesito practicar más oralmente para que no esté tan nerviosa”.	
		“Podría haber contado una o dos historias de mis viajes, en vez de haberme apurado en toda la presentación”	

Tabla 71: Última presentación del sujeto 24, Gina.

Sujeto 24: Gina	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	63%	25%	12%
	Presentación 2	12%	88%	0%
	Promedio final	38%	56 %	6%

Tabla 72: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 24, Gina.

Sujeto 25: Tamara	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1: “Costa Rica”	“Estuve en Costa Rica y disfruté realmente de la cultura, la comida y los parques”.		
	“Costa Rica es un lugar mágico y especial y por eso disfruté hablando del país”.		
	“ Junté las fotos y luego decidí de lo que quería hablar”.		
		“Las fotos ayudaron a mi estilo de pensamiento visual y luego comencé a visualizar los lugares que quería visitar en Costa Rica”.	
	“La presentación fue muy buena. Disfruté mostrar las fotos y los demás también disfrutaron”.		
		“Había otras cosas que quería expresar de forma espontánea sin embargo no podía recordar las palabras correctas en español”.	
		“Esto pasó porque no me di cuenta de expresar estas ideas anteriormente pero lo que hice fue buscar las traducciones “.	

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“ Para mejorar la presentación tendría que haber agregado más fotos y haber hecho uso de experiencias personales	
--	--	--	--

Tabla 73: Primera presentación del sujeto 25, Tamara.

Sujeto 25: Tamara Presentación 2: “El rugby”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Disfruté realmente jugando al rugby y me gusta hablar del deporte porque muchas personas en los Estados Unidos no saben mucho de este deporte”. ¹⁵	
	“Me gusta jugar al rugby porque es terapéutico también disfruto del contacto físico del deporte”.		
	“Jugué al rugby en la Universidad de Humboldt cuando era estudiante allá. Se requiere de mucha práctica y ejercicio”.		
	“Es importante ejercitarse y estar en forma mientras se juega porque como es un deporte de contacto es muy fácil lastimarse”		
	“ Fue bastante difícil este deporte para mí porque soy más baja y más pequeña que otros jugadores”.		
	“ veces tenía problemas tacleando (tackling” a otros jugadores más grandes y más rápidos”.		
	“ Tampoco tenía suficiente velocidad o confianza en mi misma en ese momento”.		
	“ Si vuelvo algún día , trabajaría más en mi velocidad y no me preocuparía tanto en mis fallos”.		

Tabla 74: Última presentación del sujeto 25, Tamara.

¹⁵ En la primera pregunta de la primera presentación se ve introspección (expresión de pensamientos o sentimientos) y es por eso que está en “tomar el control” y no en “falta de control”.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

<i>Sujeto 25: Tamara</i>	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	50 %	50%	0%
	Presentación 2	87 %	12%	0%
	Promedio final	69%	31%	0%

Tabla 75: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 25, Tamara.

<i>Sujeto 26: Etel</i> Presentación 1: “Mi programa de televisión favorito: “Friends”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Elegí este tema porque me gusta el show “Friends” y pensé que a la audiencia le gustaría este tema”.	
		“Disfruté mucho esto porque pude investigar algo que me gusta y entretener a mi audiencia”	
		“Encontré fotos en imágenes de Google y pensé el porqué me gusta el show y qué show era mi favorito”.	
		“Pensé que el uso de las fotos sería el más apropiado para entender a los personajes”.	
		“Pienso que presenté bien pero podría haber hecho más contacto con la audiencia”.	
		“Quise encontrar un video clip de un episodio en español pero no pude encontrar un episodio específico”.	
		“Creo que tuve esos problemas porque algunos shows están doblados al español . Los demás están subtítulos en español, por lo tanto no se necesitan doblar”.	
	“Podría haber agregado más sobre la historia detrás del show televisivo, de qué se trataba , quién lo escribió y cuando salió al aire.		

Tabla 76: Primera presentación del sujeto 26, Etel.

<i>Sujeto 26: Etel</i> Presentación 2: “El lugar donde aprendí español: Bilbao”	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“Porque estuvo relacionado con la clase y las culturas que mencionamos”.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Sí, me gustó porque pude compartir con la clase mis experiencias en los países de habla hispana”	
		“Elegí fotos que había sacado e hice un PowerPoint. Luego decidí lo que iba a decir en cada diapositiva”.	
	“Porque las fotos son bonitas”.		
		“Pienso que lo hice bien. Me trabé en algunas palabras y me confundí con por y para”.	
	“Lo mismo de arriba”.		
		“Pude haber practicado más para que alguien me señale mis errores”.	
		“Tuve dificultades con por y para y probablemente otros errores también”.	

Tabla 77: Última presentación del sujeto 26, Etel.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 26: Etel	Presentación 1	0%	100%	0%
	Presentación 2	25%	75%	0%
	Promedio final	12%	88%	0%

Tabla 78: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 26, Etel.

Sujeto 27: Petrona	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1: “Mi pasatiempo favorito: la cocina”	“Elegí este tema porque me encanta cocinar y es fácil para mí hablar de esto en inglés”.		
	“Sí, me gustó porque me encanta la comida y mirar fotos de comidas”.		
	“Usé mi website y busqué como decir todo en español”.		
		“Lo hice de esta manera porque estoy familiarizada con mi propia comida y las fotos”.	
		“Pienso que lo hice bien pero no estoy segura si estuve bien con el tiempo y el nivel de interés”.	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

	“Sin problemas mayores, problemas menores con la pronunciación y la traducción incorrecta de Google”.		
		“Probablemente tuve esos problemas porque no practiqué mi presentación las suficientes veces”.	
	“Podría haber practicado más veces mi presentación”.		

Tabla 79: Primera presentación del sujeto 27, Petrona.

Sujeto 27: Petrona	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 2: “Otro de mis pasatiempos: mis viajes”	“Elegí este tema porque me gusta viajar, me gusta la comida y me encanta hablar de estas cosas”.		
	“Si, me gusta porque me gusta hablar de comida y mostrar fotos de comidas como así también probar vinos”.		
		“Repasé todas las fotos e hice una PowerPoint y luego busqué las palabras relacionadas con vino y comida”.	
	“Porque me gusta hacer presentaciones PowerPoint”.		
		“La presentación de PowerPoint fue bonita... la información pudo haber sido más completa”.	
	“Sin problemas”.		
	N/A		
		“Pude haberme expandido en el proceso de preparación de la comida”.	

Tabla 80: Última presentación del sujeto 27, Petrona.

Sujeto 27: Petrona	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	63%	37%	0%
	Presentación 2	63 %	37 %	0%
	Promedio final	63%	37%	0%

Tabla 81: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 27, Petrona.

Pablo Marcelo Oliva Parera

SEGUNDO EVALUADOR

a) **Sujetos del grupo experimental**

Sujeto 1: Adriana Presentación 1	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Elegí los Kuna de Panamá porque había visto algunas mujeres Kunas mientras viajaba en Panamá en el 2005. Siempre me preguntaba sobre su historia pero nunca me tomé el tiempo antes para averiguar”.	
			“Me gustó porque expandí mi conocimiento de las poblaciones indígenas que existen en Latinoamérica. También me gustó escuchar las presentaciones de mis compañeros y las diferentes comunidades indígenas también”.
		“Usé el buscador google para averiguar sobre los indígenas en Panamá y descubrí que hay 7 tipos. Como me acordé que había visto las artesanías mola en venta en Panamá, decidí enfocarme en los Kuna”.	
		“Creo que la búsqueda con google y wikipedia sirvieron como un buen comienzo para saber sobre la historia, la cultura y la vida política”.	
			“También hice una búsqueda en otras websites para saber más y para confirmar que lo que había encontrado en wikipedia tenía la información correcta. Creo que hice un buen trabajo”

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“No creo que haya tenido problemas investigando. Tuve problemas traduciendo la información. Tuve que usar un libro de gramática y un diccionario. Al presentar tuve dificultad con la pronunciación de la palabra “artesanía” a pesar de que antes usaba esa palabra con frecuencia”.	
		“Tengo dificultad al traducir porque rara vez hablo en español o traduzco. Entiendo las palabras cuando me las dicen a mí. He perdido mucho vocabulario . Seleccionar palabras sin diccionario es difícil”.	
		“Pienso que podría haber puesto menos puntos en mi presentación de PowerPoint en las notas en mi presentación”.	

Tabla 1bis: Primera presentación del sujeto 1, Adriana.

<i>Sujeto 1: Adriana</i> Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Elegí presentar sobre los tortugeros porque quería hablar de mi viaje a Costa Rica y hablar de mi trabajo en esta ONG cuando estaba allí”.	
			“ Quería hablar de algo relacionado con el medio ambiente. Traté de elegir algo que les gustaría también a mis compañeros de clase”.
			“ Elegí unas fotos que saqué cuando estaba allí. Las organicé para que cuenten una historia y luego empecé a armar las diapositivas. Tuve que pedir ayuda con el vocabulario. Había muchas palabras que no uso en mis conversaciones diarias. Las puse en mi primera diapositiva porque las iba a usar varias veces”.
		“Porque fue lo más lógico empezar de esta manera”.	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

	“Creo que mejor que antes”.		
	“Había mucho vocabulario (en la presentación)”.		
		“Bueno, fue un tema desafiante porque había mucho vocabulario y además, escribí mucho en las diapositivas porque no me quería olvidar las cosas. No fue una buena idea”.	
			“Podría haber agregado unas preguntas al final de la presentación para ver si mis compañeros estaban prestando atención. Podría haber usado menos texto en las diapositivas. Usé mucho mi papel : (

Tabla 2bis: Última presentación del sujeto 1, Adriana.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 1: Adriana	Presentación 1	0%	75%	25%
	Presentación 2	25%	38%	38%
	Promedio final	13%	56%	31%

Tabla 3bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 1, Adriana.

Sujeto 2: Gepeto	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1		“Elegí este tema porque conozco a varios zapotecas que viven en nuestra comunidad”.	
		“sí, muy interesante. Especialmente saber como viven y su cultura”	
			“Investigué utilizando la Internet y también me contacté con un amigo para hacerle preguntas”.
		“Fue la manera más efectiva y más fácil”.	
	“Pienso que lo hice muy bien”.		
	“Ninguno, salvo hablar con facilidad”.		

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Necesito practicar más para poder hablar en público”	
	“Nada”		

Tabla 4bis: Primera presentación del sujeto 2, Gepeto.

Sujeto 2: Gepeto Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“Lo elegí porque me interesan los negocios relacionados con los productos orgánicos. También, me gustó el debate que hicimos en la clase y me interesó más el tema”.
			“Sí, porque quise comparar a “whole Foods” (supermercado) con otros supermercados que venden comida orgánica en los Estados Unidos y que además están representados en nuestra área”.
			“Hice investigación en línea y también visité “Whole Foods” y “Trader Joe’s para chequear algunos productos. También hablé con algunos dueños de stands del mercado de Alvarado”.
			“ Para conseguir la información más actualizada pensé que ir a los lugares sería lo mejor”.
		“Pienso que lo hice bastante bien. Descubrí que Walmart tiene productos orgánicos. Me sentí más cómodo esta vez. Sé que necesito seguir practicando más en público”.	
			“Tengo que practicar más y grabarme para escucharme. Me escucho diciendo palabras en italiano. Con más practica lo haré mejor”
			“ Pasé el fin de semana con mi familia. Hablé en italiano todo el tiempo y después de un fin de semana largo es difícil volver al español. Necesito un compañero de cuarto que sea nativo de español para el semestre que viene ☺!”

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Tendría que haber practicado la presentación más porque me trabé un par de veces por el italiano. Podría haber hablado sobre mi experiencia con los granjeros del mercado si hubiese tenido más tiempo”.
--	--	--	---

Tabla 5bis: Última presentación del sujeto 2, Gepeto.

Sujeto 2: Gepeto	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	37%	50%	13%
	Presentación 2	0%	12 %	88 %
	Promedio final	19%	31%	50%

Tabla 6bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 2, Gepeto.

Sujeto 3: Beto	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1		“Elegí los Zutujiles después de mirar la película “Devil’s Miner”. Me interesé en la vida de los aborígenes de América Central y América del sur”.	
			“Definitivamente, disfruté aprender sobre la vida de este grupo y ver las similitudes con otro grupo que estudiamos en clase. Por ejemplo , el tío y las ofrendas”.
			“Hice una búsqueda en línea de este grupo y luego busqué muestras de su dialecto. Luego seleccioné cosas que me interesaron e interesarían a mis compañeros”.
			“porque pienso que mostrando como viven y lo que hacen (huipiles) es una buena manera de atraer la atención del público”.
	“Creo que lo hice bien”.		

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Traté de no usar un guión porque de esa manera puedo hablar de una manera más relajada. Solo tenía algunas notas que seguía. Organicé las fotos y luego pensé lo que iba a decir sobre cada una de ellas”.
	N/A		
			“Podría haber mostrado algunos ejemplos de su dialecto. Probablemente algunas palabras y frases que había practicado para decir si hubiéramos tenido más tiempo”.

Tabla 7bis: Primera presentación del sujeto 3, Beto.

Sujeto 3: Beto Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“Estaba leyendo sobre productos sostenibles en una de mis clases y en esta clase estudiamos que el café es un producto no sostenible. Pienso que sería una buena idea hablar de algo que me interesa”.
			“Me interesó leer sobre esto. Especialmente porque hablamos de ONG que buscan maneras de mitigar la crisis alimentaria.. Fue bueno ver como los granjeros indígenas pueden hacer estoy y ver los diferentes usos que ofrece el producto”.
			“Leí un artículo en una de mis clases y luego busqué algunas fuentes. Tomé nota de la información que necesitaba y luego busqué fotos y enlaces para organizar la PowerPoint”.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Había mucha información porque el producto puede usarse de varias maneras por eso me enfoqué en el aspecto social del mismo y hablé del mismo en forma general”.
		“Pienso que lo hice bien. Pienso que lo organicé de esa manera para que sea más informativa”.	
		“No veo esto como un problema pero pasé mucho tiempo eligiendo las fotos para contar la historia. No estoy seguro si me hice entender . A veces siento que tengo la intención de decir algo pero cuando lo digo en español suena como si no es exactamente lo que quería decir”.	
		“Tuve que buscar fotos que eran apropiadas . Había mucho vocabulario para recordar. Como era técnico eso probamente hizo que mi presentación fuera lenta”.	
			“Podría haber hablado más sobre este proyecto y como se usa en mi trabajo. Podría haber hablado en como relacionar el café que es otro tema que me interesa como una alternativa a la sostenibilidad”.

Tabla 8bis: Última presentación del sujeto 3, Beto.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 3: Beto	Presentación 1	25%	12%	63%
	Presentación 2	0%	37 %	63 %
	Promedio final	12%	25%	63%

Tabla 9bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 3, Beto.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 4: Pedro Presentación 1	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Trabajé con algunos grupos indígenas cuando estaba en el Salvador y me interesó saber más del tema”.	
	“Fue interesante para la investigación pero fue difícil encontrar información porque los grupos eran pequeños”.		
		“Con el poco tiempo que teníamos para presentar me enfoqué en historia, cultura y relaciones con el estado”.	
		“Me enfoqué en mostrar unas cuantas diapositivas para profundizar en el tema”.	
		“Siento que tendría que haber sido más conciso con toda la información. Como resultado creo que hubo un poco de confusión según mi punto de vista”.	
		“El mayor desafío fue la selección de los temas más interesantes para hablar teniendo en cuenta el tiempo que teníamos para presentar”.	
		“Fue una cuestión de tener en cuenta lo que se nos pedía de hacer.. además de ser algo interesante para la clase”.	
		“Podría haber hecho un mejor trabajo organizando las diapositivas de la presentación para lograr un buen flujo en la presentación”.	

Tabla 10bis: Primera presentación del sujeto 4, Pedro.

Sujeto 4: Pedro Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“El tema fue interesante. Había leído sobre esto en una de mis clases y pensé en combinar esto con la vida aborigen”.
		“Sí, me gustó mucho. Pensé en leer más sobre esto y ver como funcionan los Ingas”.	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Me gustó el hecho de que pudimos elegir nuestro tema y me interesé por éste. Me siento seguro pero me hubiera gustado tener un mejor flujo. Tuve que organizar mis pensamientos mientras hablaba”.
		“Quería hablar sobre el prometedor proceso de la Inga. Hablé lentamente en cada diapositiva porque es una clase de lengua”.	
		“Pienso que lo hice bien. Necesito practicar pronunciación. Siempre practico con “anvil” pero cuando presento mis problemas emergen”.	
		“Lo principal es hacerme entender. Elegí este tema sabiendo que era un poco complicado de explicar en español. Había muchas palabras para aprender y recordar. Traté de no usar mi papel”.	
		“Pienso que si hubiera elegido un tema más fácil no habría tenido este problema. Fue desafiante pero divertido”.	
		“ Pudo haber explicado el proceso de como las ingas afectan la actividad de una mejor manera pero no tuvimos tiempo”.	

Tabla 11bis: Última presentación del sujeto 4, Pedro.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 4: Pedro	Presentación 1	12 %	88 %	0%
	Presentación 2	0%	75%	25%
	Promedio final	6%	81%	13%

Tabla 12bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 4, Pedro.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 5: Alicia Presentación 1	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“Hice mi presentación sobre los quiches porque conocí a muchos de ellos en Guatemala y estoy interesada en su cultura y las diferentes maneras de impacto por parte de la sociedad y por parte del clasismo del propio país y de su propia cultura”
		“Me gusta el tema en general. No me gusta hacer presentaciones de ningún tipo pues sufro de ansiedad extrema”.	
		“Utilicé la Internet para ordenar y cruzar datos e hice una PowerPoint”.	
		“Para ser precisa y dar la mejor información posible a los demás estudiantes”.	
	“No estoy segura. Creo que lo hice bien”.		
	“Ansiedad en general por tener que exponer”.		
	“Ansiedad”		
	“No mucho pues tengo miedo a hablar en público”.		

Tabla 13bis: Primera presentación del sujeto 5, Alicia.

Sujeto 5: Alicia Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“Elegí presentar algo relacionado con mi proyecto de maestría para mi presentación final. Esto es debido a un problema que se sufre si se ha participado en una guerra. Lo relaciono con los derechos humanos pues ese es el enfoque”.
		“Me gustó enfocarme en este tema pues hice mucha investigación para eventualmente abrir mi propia ONG”.	

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Quería hacer algo diferente del resto y no quería usar nada que me ayude a hablar. Seguí una lista de cosas que había anotado antes de empezar a hablar. Empecé de ahí”.
			“Porque pensé que era el modo más efectivo. Como lo hacen en Tedx. Para una clase de lengua fue bueno porque me forzó a enfrentar a la audiencia... mi problema”.
		“Tengo fobia a la hora de enfrentar a la audiencia. Necesito vencer ese sentimiento”.	
			“ Los problemas fueron variados desde vocabulario hasta pronunciación. Traté de hacerlo corto por el tiempo pero también quería hacerme entender”.
		“Tuve esos problemas porque no seguí un guión. Quise sonar natural como cuando enfrente a una audiencia en inglés”.	
			“Podría haber puesto información en PowerPoint o podría haber hablado de los objetivos de la ONG que quería crear. No había tiempo”.

Tabla 14bis: Última presentación del sujeto 5, Alicia.

<i>Sujeto 5: Alicia</i>	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	50%	37 %	13 %
	Presentación 2	0%	37 %	63 %
	Promedio final	25%	37%	38%

Tabla 15bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 5, Alicia.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 6: Carina Presentación 1	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Elegí presentar este tema porque me interesan los quechuas. Uno de mis compañeros presentó sobre los quechuas en Perú y yo quise investigar sobre los quechuas en Bolivia”.	
		“Sí, me encantó la organización de los quechuas y hablar de los aspectos sociales”.	
			“Usé notas que tomé durante la presentación de un compañero de clase y luego hice una búsqueda en línea para incorporar conceptos que me interesaron”.
			“Porque fue mejor empezar con cosas que me interesaron de este grupo y relacionar esto con lo que vimos con la familia Vargas”.
			“Pienso que podría haber hecho un trabajo mejor si hubiese practicado algunas palabras en voz alta. Puedo pronunciarlas sin dificultades solas pero cuando me oigo al hablar me escucho que no las digo correctamente. Me detengo y las vuelvo a decir”.
		“Principalmente la pronunciación y la gramática”.	
		“ A veces necesito hacer una pausa y pensar más antes de hablar. Trato de hacer eso cuando hablo en pares o cuando hacemos debate pero cuando estoy en frente a todos presentado y regida por un tiempo... es difícil”.	
			“Podría haber practicado las palabras en voz alta más y podría haberme grabado con mi iphone para oírme”.

Tabla 16bis: Primera presentación del sujeto 6, Carina.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 6: Carina Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Elegí este tema porque mirando los métodos que impactan nuestro medioambiente, me di cuenta que este es una preocupación importante en Sudamérica”.	
			“Quise saber más sobre el tema y creo en la sensibilización así que pensé que el tema invitaría a la reflexión y a mis compañeros les gustaría escuchar sobre esto”.
			“Estoy interesada en los problemas relacionados con el agua me encontré con este tema cuando hacia búsqueda relacionada con el agua. Leí unos artículos y luego decidí elaborar el concepto para presentar el tema”.
		“Me pareció que era lo más lógico . Anoté unas ítems y luego los expandí y después los organice en un PowerPoint”.	
		“ Me sentí más segura que otras veces porque practiqué la presentación más veces. Creo que hice un buen trabajo”.	
	“No tuve problemas”.		
	“Lo mismo que arriba”		
			“Podría haber hablado algunos estudios que encontré para demostrar el impacto en la comunidad. También podría haber puesto enlaces “

Tabla 17bis: Última presentación del sujeto 6, Carina.

Sujeto 6: Carina	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	0%	50%	50%
	Presentación 2	25%	38%	38%
	Promedio final	12%	44%	44%

Tabla 18bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 6, Carina.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 7: Cleopatra Presentación 1	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			<p>“Elegí presentar este tema porque después de una investigación inicial sobre varios grupos indígenas, me di cuenta de los problemas sociales actuales que existen en Lima. Me perturbó conocer la situación de los jóvenes y niños mal nutridos. También la pequeña población de los Shipibos que quedaron en el mundo me llevó a querer aprender más sobre su sociedad, sus costumbres y la situación social actual. Creo firmemente en la concientización y la educación en primer lugar para lograr hacer cambios en el tejido social”.</p>
			<p>“ Me encantó aprender sobre los Shipibos, sus creencias y sus estilos de vida. Creo que si hubiera más gente que viviera con el respeto que tienen los Shipibos por el medio ambiente, los problemas actuales del medio ambiente (Ej.: agua, aire, contaminación de la tierra, animales, mamíferos, plantas en extinción) no serían tan frecuentes”</p>
			<p>“Como quería información inicial sobre los Shipibos Wikipedia fue muy útil en ese sentido. Luego usé palabras claves como “Shipibos”, “las creencias de los shipibos “problemas actuales de los Shipibos”y otras variaciones que resultarían útiles. También tenía curiosidad por si había algunos clips de youtube sobre los Shipibos , su lengua nativa, y algo que sería interesante para mí y para mis compañeros. Accidentalmente me topé con el video de youtube “Shipibos en Lima SOS” y mire los (:47 minutos del video una y otra vez. Como estaba shockeada y me di cuenta que tenía que incluir esto en mi presentación”.</p>

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Decidí en solo 3 diapositivas porque estaba limitada con el tiempo . Me di cuenta que no podría incluir más diapositivas sin quitarle el tiempo al video de la entrevista. Creí necesario mostrar las condiciones sociales actuales en Lima porque no sería capaz de describir y mostrar la pobreza necesaria y le necesario “SOS” socorro” que los Shipibos necesitan”.
			“ Me sentía mal. Estaba enferma. Tosí mucho. Eso hizo que perdiera mi foco, aunque había practicado. Después me puse nerviosa pero trate de calmarme. A pesar de sentirme mal y no sentirme bien hasta casi el final de la presentación ,superé mi objetivo de traer luz a los problemas actuales que tienen los Shipibos. Espero que haya hecho la diferencia”.
		“Tuve numerosos problemas en pronunciación :laberinto, desarrollan, la mayoría, artesanía, constelaciones. Tan pronto pronuncio una palabra de una manera incorrecta me frustro y me vuelvo paranoica”.	
		“ Los problemas de pronunciación surgen por los nervios. Inclusive cuando me preparo , me pongo nerviosa cuando tengo que hablar en español delante de todos”.	
			“practicar en frente de personas que hablan español y no solo enfrente a un espejo o sola. Debo filmarme en casa también.

Tabla 19bis: Primera presentación del sujeto 7, Cleopatra.

Pablo Marcelo Oliva Parera

<i>Sujeto 7: Cleopatra</i> Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“Cuando escuchamos por Skype a Celeste, ella comentó como la sostenibilidad de los biocombustibles. Estuve de acuerdo con sus declaraciones y eso me alentó a investigar sobre la sostenibilidad de los métodos de cultivo, y los problemas actuales de ambiente que afectan a la agricultura”.
			“Disfruté completamente el tema porque fue muy relevante a las economías relacionadas con la comida, la agricultura y el futuro de cómo alimentamos a 9 millones de personas con comida saludable y métodos de cultivo sostenible que asegure la sostenibilidad y los recursos naturales”.
		“Comencé leyendo sobre la crisis alimentaria en el mundo y los impactos del cambio climático en la producción de la comida por causa del desabastecimiento de los recursos naturales”.	
			“Presenté estos temas a la clase a través de una visión general, una breve discusión de las rebeliones de comida en el año 2008 y mis recomendaciones en como mejorar las producción de comida para el futuro para aliviar la pobreza mundial y la sostenibilidad agrícola porque sentí que me ayudaría a cumplir con mis objetivos de concientización sobre la crisis alimentaria actual y del futuro.
			“Me sentí realizada en la realización de mi objetivo que eran crear interés y concientización entre mis compañeros. En un punto de la presentación, me emocioné ya que hablaba sobre la pobreza, rebeliones por la comida y el hambre”.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Ensayé la presentación varias veces y fue bueno para la presentación. Me fue mejor de lo que esperaba a pesar de estar nerviosa en frente a toda la clase. Luego tuve dificultad para entender la primer pregunta sobre los subsidios de comida porque no entendí la pregunta inicial. Sin embargo, pude contestar la pregunta lo cual me hizo sentir mejor”.
		“Tuve problemas durante la sesión de preguntas y respuestas al final de la presentación. Podía oír mis respuestas en inglés en oraciones largas y bonitas. Sin embargo, lo que me salía de la boca eran oraciones cortas y concisas. Me pongo muy nerviosa cuando presento en público. No hago un buen trabajo traduciendo mis pensamientos de vietnamita a inglés y luego a español”.	
			“Podría haber ensayado la presentación con amigos que hablan español y haberles pedido que me hagan preguntas (como en la sesión que tenemos al final de las presentaciones) Eso me hubiese preparado mejor para la sesión de preguntas y respuestas En general, creo lo hice lo suficientemente bien.

Tabla 20bis: Última presentación del sujeto 7, Cleopatra.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
<i>Sujeto 7: Cleopatra</i>	Presentación 1	0%	25%	75%
	Presentación 2	0%	25%	75%
	Promedio final	0%	25%	75%

Tabla 21bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 7, Cleopatra.

Pablo Marcelo Oliva Parera

<i>Sujeto 8: Clotilde</i> Presentación 1	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Los Miskitos son, de alguna manera, misteriosos. Me interesó Bluefieldds por muchos años. Escuché la música y me interesa la mezcla de culturas africanas e indígenas. Cuando viajaba en Nicaragua no tuve suficiente tiempo para visitar esta parte”.	
			“Si, me interesan los grupos que mantienen su independencia y derecho de vivir a su manera. No me gustó saber lo del huracán en las noticias y que haya destruido o arruinado el bosque. Temo que los Miskitos mueran de hambre o por enfermedades con esto”
		“En principio busqué artículos dentro nuestras colecciones en la biblioteca pero no tuve éxito. Use Google y descubrí el artículo del huracán que destruyó mucho su tierra y también aprendí algo de su cultura y relación con el gobierno”.	
		“Quería hacer la investigación utilizando los recursos españoles para mejorar mis habilidades pero no tuve acceso. Busqué en los sitios de gobiernos, embajadas, Banco Nacional, Lexis Nexis, Google, y en fin La Rainforest Network donde descubrí algunos artículos”.	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“No comprendía la importancia de la presentación por eso no hice una PowerPoint. Pensaba que era solo un ejercicio pequeño que teníamos que presentar en frente de la clase para practicar nuestras habilidades orales”	
		“Como yo dije antes, no tuve buenas fuentes de información, pero pienso que yo recolecté suficiente para presentar mi mitad del tema (lo compartí con Andrea)”	
	“En mis otras clases las presentaciones son más grandes, entonces voy a saber hacer mis presentaciones cortas y más profesionales en el futuro. También estoy un poco aburrída y por esos no puse un gran esfuerzo.”		
	“Podría haber usado un PowerPoint para explicar la de los Miskitos”.		

Tabla 22bis: Primera presentación del sujeto 8, Clotilde.

Sujeto 8: Clotilde Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“Creo firmemente en la no-violencia y colaboro con una ONG. Quería presentar en este tema y abogar por el mismo”.
		“Sí, creo que todos necesitamos contribuir en este tema. Estoy feliz de haber elegido este tema”.	
			“Quería mostrar todas las ONG’s que luchan por la justicia. Pensé en juntar material como folletos para traer a la clase y hablar de estas diferentes asociaciones”.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Quería dar un buen pantallazo general de esto. Por eso, traté de hablar brevemente de cada asociación”.	
			“Pienso que lo hice súper! Preparé una PowerPoint con algunas oraciones que me ayudarían a organizar mis ideas . Tengo una tendencia a hablar más y esto me controlaba”.
		“Pienso que no tuve problemas excepto que tengo una tendencia a pensar mucho cuando presento y eso hace que mi presentación sea muy lenta. Tengo que simplemente decir las palabras sin pensar tanto”.	
		“Quiero sonar precisa cuando presento y tengo la tendencia a pensar mucho antes. La próxima vez tengo que hablar más libremente”.	
			“Podría haber hablado más acerca de mi labor en la ONG. Podría haber invitado a alguien a la clase pero no había tiempo”.

Tabla 23bis: Última presentación del sujeto 8, Clotilde.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 8: Clotilde	Presentación 1	25%	63%	13 %
	Presentación 2	0%	50%	50%
	Promedio final	12%	57%	31%

Tabla 24bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 8, Clotilde.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 9: Mirta Presentación 1	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
	“Porque no pude encontrar información sobre otros indígenas en Latinoamérica y habíamos mencionado a los guaraníes en la clase”.		
		“Sí, es siempre interesante aprender de otras culturas y como no sabía mucho de Latinoamérica y la historia antes de tomar esta clase, ha sido muy bueno aprender temas nuevos y de nuevas personas”.	
	“Busqué la información en Internet”.		
	“Porque era la forma más rápida y más fácil . Estaba en casa y no tenía acceso a la biblioteca de la escuela para tener más ayuda”.		
		“Pienso que la presentación fue buena. Me hubiese gustado hacer más investigación porque me gusta estar bien informada cuando presento algo. Si embargo la presentación no requería más detalles en profundidad de los que presenté”.	
		“Es difícil encontrar información creíble sobre la gente oprimida en Latinoamérica. Pasé mucho tiempo buscando información histórica , información actual, etc”.	
		“Probablemente porque no hay cobertura en los Estados Unidos sobre los problemas sociales de los aborígenes latinoamericanos. Probablemente no sé mucho sobre el tema yo no sabía que los motores de búsqueda usar?”	
	“Pedir ayuda en cuanto a los recursos de búsqueda al profesor, compañeros o bibliotecaria”.		

Tabla 25bis: Primera presentación del sujeto 9, Mirta.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 9: Mirta Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“Estoy interesada en el medio ambiente y además quería relacionar mis estudios acá en MIIS. El petróleo parece ser un tema candente en Latinoamérica”.
		“Sí, mucho porque pensé que las grandes compañías eran rechazadas por los indígenas completamente pero en Colombia se dio un aspecto diferente que no conocía”.	
		“Había mucha información sobre esto pero solo me limité a lo que me interesaba”	
		Había mucha información sobre esto y solamente me limité a lo que me interesaba”.	
	“Me sentí mejor que en otras presentaciones”.		
		“ No recuerdo tener tanto problemas. No conocía un par de palabras que no pensaba usar”	
		“No chequé las palabras antes”.	
			“Podría haber hablado de otros países pero me limité a Colombia, Ecuador y Bolivia. Probablemente por su gran población indígena.

Tabla 26bis: Última presentación del sujeto 9, Mirta.

Sujeto 9: Mirta	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	50%	50%	0%
	Presentación 2	12%	62%	25%
	Promedio final	31%	56%	13%

Tabla 27bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 9, Mirta.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

<i>Sujeto 10: Víctor</i> Presentación 1	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Me interesé en el tema por mi labor en Perú”	
	“Sí, me pareció interesante”.		
	N/A		
		“Busqué en línea las características de los Tarahumaras y luego elegí lo que me interesó más”.	
	“Bien”		
	“No tuve problemas”.		
	N/A		
	“No cambiaría nada”.		

Tabla 28bis: Primera presentación del sujeto 10, Víctor.

<i>Sujeto 10: Víctor</i> Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Estoy interesado en temas de Perú por mi labor con una ONG. Quería saber más sobre Pizarro y su relación entre él y los aborígenes”.	
			“Definitivamente, me gustó hablar sobre los aspectos históricos que me ayudaron a entender más las políticas de Fujimori y su hija”.
			“Busqué en línea y también obtuve información de otras ONG en Perú porque tengo acceso a la base de datos”.
		“Porque quería empezar con la parte histórica y luego ver como se desarrolla. Además pensé que era un buen panorama general para mis compañeros”.	
		“Sentí mayor seguridad al hablar que en otras ocasiones. Probablemente me gustó más el tema”.	“
	“Tuve problemas con el PowerPoint pero no con la presentación en sí”.		

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

	“Fotos y enlaces que quería insertar”.		
		“Podría haber hablado más de Fujimori y la hija si hubiese tenido más tiempo.”	

Tabla 29bis: Última presentación del sujeto 10, Víctor.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 10: Víctor	Presentación 1	75%	25%	0%
	Presentación 2	25%	50%	25%
	Promedio final	50%	37%	13%

Tabla 30bis Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 10, Víctor.

Sujeto 11: Tulio	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1	“Escuché sobre los quechuas antes”.		
	“Sí, fue interesante conocer sobre los quechuas”.		
		“Investigué sobre los quechuas en Internet y luego preparé un PowerPoint”.	
		“Preparé una PowerPoint porque es una herramienta de presentación útil”.	
		“ El PowerPoint fue simple, practiqué lo que iba a decir y creo que salió todo bien”.	
	“No tuve problemas”		
	N/A		
			“Podría haber puesto un video clip de los Quechuas. Podría haber incluido información de fondo sobre algunos aspectos de la presentación. Por ejemplo, podría haber aprendido más sobre Fujimori para contestar las preguntas con mayor profundidad”.

Tabla 31bis: Primera presentación del sujeto 11, Tulio.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

<i>Sujeto 11: Tulio</i> Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Pensé en uno de los temas que hablamos en clase y me decidí por éste”	
		“Sí, pienso que fue informativo para mí y para mis compañeros”.	
			“Pensé en lo que quería expandirme y este tema es una de los que más me gustaba. Quería hablar en general de las diferentes energías alternativas y su efecto”.
		“Prefiero sonar claro y conciso y la elección de gráficos y no muchas palabras en las diapositivas lo facilitaría”.	
		“Pienso que hice un buen trabajo”.	
		“No tuve problemas muchos problemas excepto con algunas palabras que no están en las conversaciones diarias. Usé muchas de las palabras que aprendimos en clase”	
		“No practiqué mucho para esta presentación. Deseo haber tenido más tiempo. Durante SILP teníamos más tiempo”.	
			“Podría haber practicado más, chequeado mi pronunciación antes y podría haber incluido más ejemplos de energía eólica en España pero el tiempo no lo permitió”.

Tabla 32bis: Última presentación del sujeto 11, Tulio.

<i>Sujeto 11: Tulio</i>	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	50%	37 %	13 %
	Presentación 2	0%	75%	25%
	Promedio final	25%	56%	19%

Tabla 33bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 11, Tulio.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 12: Nani Presentación 1	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“Disfruté inmensamente la película que vimos en clase y quise enfocarme en un grupo diferente. Me interesé en los Tzeltales porque es el grupo más numeroso en Chiapas”.
			“Mucho. Fui a la biblioteca y encontré una par de artículos que me ayudaron. También hice una búsqueda en línea y saqué lo que resultó interesante”.
			“Traté de enfocarme en lo que podría interesarles a mis compañeros y a mí. Decidí hablar de su lengua (dialecto) y su vida social. Quería enfatizar que hay muchos grupos y cada uno de ellos tienen características propias”.
		“Me pareció que sería interesante enfocarme en estos temas por el tiempo”.	
		“Elegí un tema y traté de mostrar lo que había aprendido de este grupo de gente. Pienso que lo hice bien”	
		“Parece ser que siempre tengo problemas con la tecnología. También tuve problemas con algunas palabras (confundo los sustantivos y los verbos). Los cambio creo... También sé la palabra que necesito usar pero cuando trato de decirla se me va”.	
		“Tiene que ver con la practica de la lengua. Mientras practique más, más fácil será”.	
			“ Podría haber hablado de la relación entre el gobierno mexicano y estos grupos. También podría haber mostrado algunos ejemplos del dialecto si hubiese tenido más tiempo”.

Tabla 34bis: Primera presentación del sujeto 12, Nani.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

<i>Sujeto 12: Nani</i> Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“Muchos países latinoamericanos de este período experimentaron regímenes devastadores en manos de golpes de estado financiados por los Estados Unidos con el propósito de protección del comunismo. Estaba interesada en investigar una persona que fue el epitome de la crueldad contra su propio país y su gente en nombre de una doctrina de gobierno cruel”.
			“No puedo decir que me gustó porque fue increíblemente difícil de investigar. Aprendí mucho y logré lo que me había propuesto: entender en todo nivel como esto podría pasar en un país”.
			“Compré dos libros usando Amazon: (Verbitsky: Confessions of an Argentine Dirty Warrior; Feitlowitz: A Lexicon of Terror: Argentina and the Legacies of Torture). Pedí prestado material extenso (“Nunca Más” y documentales en DVD de la biblioteca. Busqué también información en línea sobre el tema. Conseguí también artículos de la biblioteca”.
		“Quería que mi investigación sea lo mas comprensiva posible”.	
		“Investigué mi tema completamente y desarrollé una presentación concisa”.	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Fue difícil encontrar información específica a Astiz y su rol. Mucha información fue relevante a la historia de la “guerra” pero no su rol específico en esa guerra”.
			“creo que mucha más información se habría encontrado en las bibliotecas académicas en Argentina”.
		“Podría haber recordado de traer la versión electrónica de mi presentación a la clase. No me sentí adecuadamente preparada para la presentación pero el ensayo que escribí estuvo mucho mejor”.	

Tabla 35bis: Última presentación del sujeto 12, Nani.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 12: Nani	Presentación 1	0%	50%	50%
	Presentación 2	0%	37 %	63 %
	Promedio final	0%	44%	56%

Tabla 36bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 12, Nani.

Sujeto 13: Noemí	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1		“Elegí el tema de los Miskitos porque tuve la oportunidad de vivir en Nicaragua y quise compartir acerca del grupo que conocía personalmente”.	
		“Disfruté mucho aprender más de una comunidad que conozco pero no sabía tanto y compartir esta información con mis compañeros”.	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Busqué información general en línea relacionado con los Miskitos. No había mucha información disponible y por eso tuve que recurrir a 3 fuentes diferentes y organizar mi presentación con esa información. Después usé un PowerPoint para presentar a la clase”.
			“No había mucha información específica sobre los Miskitos y en particular su historia. Por eso, la búsqueda en línea fue esencial. Tampoco hay muchos libros impresos acerca del grupo y por lo tanto la Internet fue el mejor recurso para usar”.
		“Siento que hice un buen trabajo, pero con más recursos hubiese sido más interesante”.	
		“La electricidad se cortó durante mi presentación y tuve que cerrar mi PowerPoint. No fue un problema grande”.	
		“La electricidad se fue y no tenía una copia dura de mi presentación para mostrar”.	

Pablo Marcelo Oliva Parera

			<p>“Podría haber agregado un clip de youtube como hicieron los otros y mostrar por ejemplo el dialecto o alguna actividad cultural. También podría haberme contactado con un Miskito para poder contar alguna anécdota a la clase. Podría haber hablado de algunos proyectos que se hacen para ayudar a los Miskitos. Podría haber posiblemente comparado y contrastado dos grupos dentro de la misma región. Podría haber impreso una copia de mi PowerPoint y usarlo como referencia mientras hablaba. Podría haber agregado más diapositivas a mi PowerPoint con fotos y ejemplos de la cultura miskita”.7) Podría haber comparado el gobierno interno de los Mismitos y el gobierno nicaragüense de la comunidad para poder hacer un análisis de la situación actual de los aborígenes. 8) Podría haber hablado de la población juvenil de la comunidad y los posibles cambios en esta población con respecto a la cultura”.</p>
--	--	--	--

Tabla 37bis: Primera presentación del sujeto 13, Noemí.

<i>Sujeto 13: Noemí</i> Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Quería elegir un tema relacionado con los que hemos hablado en esta clase”.	
			“Sí, me gusta hablar de Nicaragua porque pasé tiempo allá haciendo Peace Corp y también quería que mis compañeros tuvieran una idea general de Nicaragua”.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Pensé en lo que me interesaba. Tomé nota de algunos temas que quería hablar y que quería compartir sobre todo de mi experiencia con Peace Corp. Luego busqué fotos y enlaces para ilustrar mi presentación”.
		“Porque pensé que a todos les gustaría la información como los aspectos visuales de mi vida allá”.	
			“Pienso que hice un buen trabajo. Me divertí y parece ser que a mis compañeros les gustó también”.
			“Me di cuenta de que veces no tengo el vocabulario y tengo que explicar lo que quiero decir en vez de usar una palabra”.
			“Creo que necesito más vocabulario para expresarme mejor y prefiero explicar la palabra que tengo en mente en vez de usar la palabra en inglés”.
		“Pienso que cubrí todo lo que quería decir”.	

Tabla 38bis: Última presentación del sujeto 13, Noemí.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
<i>Sujeto 13: Noemí</i>	Presentación 1	0%	63%	38%
	Presentación 2	0%	50%	50%
	Promedio final	0%	56%	44%

Tabla 39bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 13, Noemí.

Pablo Marcelo Oliva Parera

b) Sujetos del grupo control

Sujeto 14: Nina Presentación 1	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
	“Fue el primer tema que me vino a la mente cuando me enteré de la presentación”.		
		“Sí, porque pude elegir el tema. A veces con temas abiertos, es difícil elegir”.	
	“Busqué la información sobre Disney y decidí que quería hablar de las películas y de Disney. Partí de ahí”.		
	“Fue lógico para mí y pude encontrar muchas fotos e información”.		
	“ Lo hice bien - No me terminó de gustar mi tema y por eso empecé a apurarme”.		
	“Ninguno”.		
	N/A		
		“Pude haberme preparado más para no tener que referirme a mis notas tanto”.	

Tabla 40bi: Primera presentación del sujeto 14, Nina.

Sujeto 14: Nina Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“ Porque voy a El Salvador en enero y siempre estuve fascinada por Romero”.	
	“Sí, muchísimo”.		
	“ Empecé investigación sobre Romero y El Salvador”.		
	“Porque necesitaba más información y un formato”		
	N/A		
		Podría haber invertido más tiempo en la preparación de la presentación “.	
	N/A		
	“Solo prepararla mejor”.		

Tabla 41bis: Última presentación del sujeto 14, Nina.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

<i>Sujeto 14: Nina</i>	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	75%	25%	0%
	Presentación 2	75%	25%	0%
	Promedio final	75%	25%	0%

Tabla 42bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 14, Nina.

<i>Sujeto 15: Pepita</i> Presentación 1	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Porque es uno de mis pasatiempos favoritos que hago con frecuencia”.	
	“Porque me hace sentir bien”.		
	“Lo más lógico fue solo hablar”.		
	“ Me pareció que hablar solamente era la mejor manera”.		
		“Necesito practicar verbos y vencer mi timidez”.	
	“Practicar más”		
	“La timidez”.		
		“Creo que me gustaría organizarla mejor con un powerpoint o algunas fotos”	

Tabla 43bis: Primera presentación del sujeto 15, Pepita.

<i>Sujeto 15: Pepita</i> Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
	“Porque me gusta viajar. Me siento afortunada por haber viajado”.		
	“Me gustó. Fue muy divertido”.		
	“Miré las fotos , escribí oraciones y luego las puse en diapositivas”.		
	“Porque pienso que es la forma”.		
	“Pienso que podría haber estado mejor. Necesito practicar”.		
	“ Hablar claramente y decir las cosas de la forma que quiero decirlas”.		
	“No practiqué lo suficiente. Sé lo que tengo que hacer la próxima vez”.		
	“Prepararme más , practicar, ensayar”.		

Tabla 44bis: Última presentación del sujeto 15, Pepita.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

<i>Sujeto 15: Pepita</i>	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	62 %	38 %	0%
	Presentación 2	100%	0%	0%
	Promedio final	81%	19%	0%

Tabla 45bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 15, Pepita.

<i>Sujeto 16: Artemia</i>	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1		“Elegí este tema porque tengo muchos intereses y uno de ellos es “el aire libre”. Además como se nos pidió hacer una presentación pensé en varias fotos que puedo usar para hacer estas actividades”.	
		“Estuvo bien, una actividad bastante divertida porque tenía que hablar de las cosas que me gustan hacer, es decir algo familiar y no desconocido”.	
			“Comencé a escribir las cosas que me gustan hacer .Luego las edité a solo un par de cosas que se convirtieron en el tema”.
		“Me gusta hacer una lluvia de ideas antes de empezar cualquier proyecto”.	
		“Creo que lo hice bien. Tiendo a leer directamente de la hoja cuando tengo algo escrito en frente de mí (y estoy nerviosa)”.	
		“ Principalmente, la tendencia a leer. No es un problema- pero me gustaría ser una presentadora con más confianza en mi misma”.	
		“Me pongo nerviosa y por eso me pego más al papel. Una presentación más larga le permite al presentador una mayor comodidad con la audiencia. Algo que una presentación corta no se logra hacer”.	
		“Podría haber hecho un PowerPoint pero no me gustan mucho. Pienso que la gente no quiere leer la pantalla (para esta clase de cosas)”.	

Tabla 46bis: Primera presentación del sujeto 16, Artemia.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

<i>Sujeto 16: Artemia</i> Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Mi tema incluyó mucho del material que tengo. Tengo muchas fotos y por eso la presentación desde el punto de vista visual fue fácil de armar”.	
		“Sí, me gustó porque hablaba de las cosas que disfruto hacer y también porque me permitió incluir humor”.	
			“Delineé aspectos de mi viaje y junté las fotos y luego usé las fotos para que me inspiraran sobre los diferentes temas . No quería palabras en las diapositivas para evitar la tentación de leerlas”.
		“Usé fotos que me permitieron hablar – y sentirme más cómoda”.	
			“Pienso que lo hice bastante bien. Estoy segura de que cometí varios errores gramaticales y me pegué a construcciones de oraciones simples pero pienso fue divertido de mirar”.
	“Mis diapositivas”.		
		“Porque las PC y las mac procesan los archivos de manera diferente”.	
	“Practicar más (siempre), hablar más lento”.		

Tabla 47bis: Última presentación del sujeto 16, Artemia.

<i>Sujeto 16: Artemia</i>	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	0%	88%	12%
	Presentación 2	25%	50%	25%
	Promedio final	12%	69%	19%

Tabla 48bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 16, Artemia.

Pablo Marcelo Oliva Parera

<i>Sujeto 17: Ester</i> Presentación 1	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Porque es una de las cosas que me gusta hacer cuando viajo a Carolina del Norte (mi hogar)”.	
		“Sí, porque pude contarles a mis compañeros un poco más de mí”.	
			“Hice una lluvia de ideas de las cosas que me gustaban y luego elegí algo que fue más fácil de presentar y que también les agrada a mis compañeros”.
			“porque puedo hacer un powerpoint fácilmente y poner las fotos que realmente quería mostrar y hablar de ellas sin papel”.
		“Creo que lo hice bien. Me preparé para esa presentación pero siempre me pongo nerviosa al hablar en publico”.	
		“ Lo mismo de siempre que es vocabulario y por y para”.	
		“Porque me falta vocabulario y necesito estudiar más la gramática”.	
			“Podría haber presentado por más tiempo. Es una buena práctica para vencer la timidez y practica oral”.

Tabla 49bis: Primera presentación dl sujeto 17, Ester.

<i>Sujeto 17: Ester</i> Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Decidí presentar esto porque de todas mis experiencias en Monterey, el parque es el lugar donde está mi hogar. Quiero conocer los secretos de las montañas”.	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Me gusta mucho el proyecto. Disfruto de los desafíos que hay al tener que presentar. También el ejercicio de tener que practicar con este tipo de presentación como así también la gramática. Disfruto escuchar las presentaciones de los otros también”.
	“Sé que cuando visito el parque Garland me siento más contenta que cuando voy a otros lugares. Tengo muchas fotos del parque y quiero que todos experimenten el parque conmigo”.		
	“Creo que la forma de cerrar el año de este modo es bueno para mí”		
			“Creo que hice un buen trabajo. Trabajé duro . Busqué ayuda en la gramática y mucho vocabulario. Tendría que haberla memorizado más”.
	“No tuve problemas. Tuve que elegir fotos e información relevante”.		
		“Hubo otros problemas relacionados con las palabras utilizadas y la escritura”.	
			“No creo que la cambiaría mucho. Cambiaría la gramática y la estructura para una mejora en la lengua y lograr comunicarme mejor”.

Tabla 50bis: Última presentación del sujeto 17, Ester .

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 17: Ester	Presentación 1	0%	62 %	38 %
	Presentación 2	37%	25%	38%
	Promedio final	18%	44%	38%

Tabla 51bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 13, Noemí.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 18: Lucía Presentación 1	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Elegí el senderismo porque me encanta estar al aire libre y saber sobre la naturaleza y hacer actividades físicas”.	
	“ Sí, me gustó mi presentación. Sin embargo hubiese preferido que sea más larga”.		
		“Usé la website “prezi” para crear mi presentación y use mi propio conocimiento para el contenido”.	
		“Usé prezi para la presentación porque nunca la había utilizado antes y el tipo de presentaciones que pueden crearse con muy interesantes”.	
	“En una escala que va del 1 al 10 mi presentación fue un 7 porque no fue lo suficientemente larga”.		
	“Había palabras que no sabía como decirlas y eso causó problemas durante mi presentación”.		
		“Todavía sigo aprendiendo palabras nuevas y cuando la gente me hacía preguntas, a veces no sabía las respuestas”.	
	“Podría haber agregado más fotos”.		

Tabla 52bis: Primera presentación del sujeto 18, Lucía .

Sujeto 18: Lucía Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“Elegí hablar sobre la partería porque habíamos estado hablando sobre medicina y además porque quiero ser partera algún día”.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

	“Sí, pero tengo que admitir que había muchas palabras que desconocía que tuve que aprender. No estoy segura si me hice entender”.		
			“Quería hacer el contenido más simple y es por eso que hablé en general sobre el tema. Elegí prezi porque es una herramienta maravillosa para presentar”.
		“Quería explicarlo de una manera simple y quería hacer algo interesante para la clase”	
	“Pienso que lo hice más o menos”.		
		“El español es difícil para mí y el hecho que tengo que presentar frente a todos crea presión. No pronuncié algunas palabras correctamente que cuando practicaba las pronuncié bien”.	
		“Creo que tiene que ver con el hecho de que tengo que presentar algo en otra lengua”.	
			“Podría haber agregado enlaces a las presentaciones o ejemplos de vida para que el grupo aprecie este trabajo mejor”.

Tabla 53bis: Última presentación del sujeto 18, Lucía .

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 18: Lucía	Presentación 1	50%	50%	0%
	Presentación 2	12 %	50%	38 %
	Promedio final	31%	50%	19%

Tabla 54bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 18, Lucía.

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 19: Taña Presentación 1	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Elegí presentar sobre este tema porque es algo de lo que me gusta hablar además de estar familiarizada”.	
	“Sí, porque me gustó ya que pude hablar de algo de lo que sabía”.		
		“Hice una lluvia de ideas con respecto a lo que quería presentar y elegí lo que mejor conozco”.	
	“Elegí hacerlo de esta manera porque parece ser la mejor manera de presentar este tema”		
		“Creo que hice un buen trabajo en términos de la cobertura de lo que deseaba decir acerca del tema”	
		“No tuve muchos problemas pero tuve algunos traduciendo algunas palabras y armando lo que quería decir”.	
	“Todavía tengo problemas armando lo que quiero decir”.		
		“ Podría haber buscado ayuda en la traducción de las palabras y pasar más tiempo practicando para la presentación”.	

Tabla 55bis: Primera presentación del sujeto 19, Taña.

Sujeto 20: Taña Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
	“Este tema es algo en el que estoy familiarizada y conozco bien”		
		“Me gustó esta presentación porque es sobre un tema del que me gusta hablar”.	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Traté de elegir un tema que conocía muy bien y tenías las fotos. Entonces armé el Powerpoint y luego pasé las diapositivas una por vez para ver lo que quería decir en la presentación . Luego las pasé una y otra vez varias veces para asegurarme que sabía lo que iba a decir”.
	“Fue lo más eficiente”.		
		“Creo que lo hice bien. Me olvidé de un par de cosas que quería decir pero lo dije a todo en su casi totalidad”.	
		“Tuve algunos problemas a veces tratando de describir lo que quería decir pero luego trataba de pensar en otras maneras de expresar lo mismo”	
	“No sé como decir todo lo que quiero decir todavía . Necesito más practica”.		
		“Pude haber practicado un poco más para que haya fluido mejor”.	

Tabla 56bis: Última presentación del sujeto 19, Taña.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 19: Taña	Presentación 1	38%	63%	0%
	Presentación 2	38%	50%	13%
	Promedio final	38%	56%	6%

Tabla 57bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 19, Taña.

Sujeto 20: Marcelo	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1	“Porque me gustan muchos mis perros y también los extraño muchísimo. Me gusta mostrar fotos de ellos”.		

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Sí, no me gusta hacer presentaciones pero me gusta hablar de mis perros. Durante las presentaciones se me traba la lengua y me olvido lo que tengo que decir”.	
		“Seleccioné fotos de las que representaban lo que quería decir y luego hice una presentación en PowerPoint”.	
	“No estoy seguro. Supongo que me sentía cómodo con el tema”.		
		“Estuvo bien. Podría haber estado mejor. Soy bastante crítico de mi mismo”.	
		“Tenía sonido en la presentación pero creo que el sonido no estaba lo suficientemente alto. Además se me traba la lengua como mencioné anteriormente”.	
		“Tengo problemas con la destreza oral y comprensión. Mi mente es lenta en procesar la información . Las lenguas son difíciles para mi”.	
	“Podría pasar más tiempo escuchando los medios de comunicación en español. También podría encontrar un cerebro nuevo. Si ve uno en la vereda por favor avíseme para lavarlo y empezar a usarlo”.		

Tabla 58bis: Primera presentación del sujeto 20, Marcelo .

Sujeto 20: Marcelo Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Elegí hablar de Piazzolla porque me gusta su música y porque quería compartirla con los demás”.	
		“Me gustó muchísimo. Como dije antes me gusta la música de Piazzolla y por eso disfruté organizando la presentación”	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

	“Junté imágenes, música e información sobre Piazzola y la organicé”.		
		“Creo que es porque me siento cómodo haciéndolo así y lo he hecho así antes”.	
		“No tan bien como cuando la había practicado. Siempre me agarra amnesia cuando estoy frente a la clase y tengo que mirar mis notas para acordarme donde estoy cronológicamente hablando”.	
	“Sí, tuve problemas con el volumen que no funcionaba correctamente”.		
	“No sé cuál es el problema . Me pasó durante mis otras presentaciones también”.		
	“No sé. Hice lo mejor que pude y eso es todo lo que puedo hacer”.		

Tabla 59bis: Última presentación del sujeto 20, Marcelo.

<i>Sujeto 20: Marcelo</i>	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	38%	62%	0%
	Presentación 2	50%	50%	0%
	Promedio final	44%	56%	0%

Tabla 60bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 20, Marcelo.

<i>Sujeto 21: Ada</i>	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1		“Empecé a escuchar la música de Shakira en español y me sorprendió el hecho de que me gustaba escucharla tanto en inglés como en español. Quise saber más sobre ella”.	
	“Fue interesante”.		

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Busqué información acerca de Shakira y la traduje. Luego empecé a buscar fotos y videos para ilustrar lo encontrado”.	
	“Necesitaba más información/hechos y fue mas fácil buscarlas en inglés”.		
	“ Lo hice bien”.		
		“Tuve problemas en la pronunciación de palabras que no eran familiares durante la presentación y me pegué más en mis notas de lo que me hubiese gustado”.	
	“Porque como empecé con información en inglés, traté de traducir directamente”.		
		“Pienso que para futuras presentaciones , me gustaría empezar en español antes y tener notas más simples”.	

Tabla 61bis: Primera presentación del sujeto 21, Ada.

Sujeto 21: Ada Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
	“Elegí este tema porque fue una experiencia personal de la que podía hablar fácilmente”.		
		“Me gustó porque pude incluir bonitas fotos personales y contar historias divertidas de mi viaje”.	
		“Empecé a juntar fotos que mostraban el viaje y luego me imaginé que se las describía a un amigo en español”.	
	“No estoy segura del porque pero me hacía sentido” (hacerlo así”.		

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

	“Hice algunos errores en la pronunciación y la gramática que resultaron ser obvios para mi después de la presentación”.		
		“Cuando recibía las preguntas de la clase tenía problemas con la comprensión de algunas de las palabras de lo que me preguntaban. Tenía idea de lo que me preguntaban pero a veces no entendía específicamente el aspecto. También tenía problemas recordando frases/ palabras en mis respuestas”.	
			“Pienso que ayudaría si estudiase más la construcción de las preguntas y practicara más comprensión auditiva”.
	N/A		

Tabla 62bis: Última presentación del sujeto 21, Ada.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
<i>Sujeto 21: Ada</i>	Presentación 1	50%	50%	0%
	Presentación 2	50%	37 %	13%
	Promedio final	50%	44%	6%

Tabla 63bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 21, Ada.

<i>Sujeto 22: Juanito</i>	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1		“Elegí presentar sobre este tema porque acabo de ir a este lugar , tenía muchas fotos que podía usar y fue una historia loca”.	
		“Sí, me gustó el tema porque tuve la oportunidad de elegir. La posibilidad de elegir hizo que disfrute de este proyecto”.	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“Hice una lista de todo lo que hice . Organicé las fotos y practiqué lo que quería decir en cada foto. Una vez que sabía lo que quería decir , lo escribí”.
		“Lo hice de esta forma para poder practicar la forma oral antes de escribirlo completamente”	
			“Ejecuté la presentación muy bien. Tuve dificultad en presentarlo en frente a la audiencia y tuve que referirme a mi guión más de lo que hubiese querido. Me pondría una nota de B+”.
		“Mis problemas se resumen con respecto a mi guión. Lo usé mucho menos que la última vez , pero lo usé igualmente un poco”.	
		“Tuve esos problemas porque usé mi guión. Si hubiese sido más valiente, lo habría hecho sin el guión, y no habría tenido ese problema”	
	“Obviamente, no usar ningún tipo de notas durante la presentación”.		

Tabla 64bis: Primera presentación del sujeto 22, Juanito.

Sujeto 22: Juanito Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Presenté seis actividades que hago en mi tiempo libre porque no pude seleccionar solo una”.	
			“Me gustó esta actividad porque compartimos parte de nuestra vida con mis compañeros de clase y practicamos la destreza oral cuando hablamos de nuestras cosas en español”

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

			“ Miré todas las fotos que quise incorporar y las organicé en un powerpoint . Después, creé un guión y practiqué las palabras que anoté . Después practiqué la presentación de memoria y traté de incluir oraciones nuevas”.
			“Lo hice de esta manera para sentirme cómodo con los temas que había practicado , pero también estaba listo para elaborar aún más”.
		“Pienso que lo hice bien, tengo la tendencia a tener mi voz entrecortada/quebrada cuando presento en español . Me hubiese gustado elaborar más en cada foto”.	
			“Nuevamente mi voz entrecortada arruinó mi pronunciación un poco. También sentí que fui un poco más rápido pero eso puede ser el producto de mi imaginación . Además cuando presento con frecuencia me equivoco en las terminaciones y conjugaciones”.
			“La hice muy rápido y tuve problemas con la pronunciación y todo eso se debe a los nervios . Sin embargo me sentí mas cómodo en esta presentación que con otras presentaciones en español”.
			“Podría haber usado mi papel menos y hablar por lo menos de una foto en cada diapositiva”.

Tabla 65bis: Última presentación del sujeto 22, Juanito.

<i>Sujeto 22: Juanito</i>	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	12%	63%	25%
	Presentación 2	0%	25%	75 %
	Promedio final	6%	44%	50%

Tabla 66bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 22, Juanito.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 23: Gogo Presentación 1	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
			“Me interesó hablar de este tema porque es lo que me apasiona hacer cuando estoy afuera del instituto y quería mostrarlo a mis compañeros” (risa)
	“Sí, porque me gusta lo que hago y como lo hice”.		
		“Usé mucha información de mi website personal y también un diccionario.”	
			“Porque la información principal estaba en mi website y quería usar las fotos y mostrar recetas. El diccionario ayudó a poner algunas palabras que necesitaban en español”.
			“Creo que hice un buen trabajo. Mis compañeros disfrutaron de los pasteles y además supieron algo más de mí”.
	N/A		
	N/A		
	“Podría haber llevado vino argentino” (risa)		

Tabla 67bis: Primera presentación del sujeto 23, Gogo .

Sujeto 23: Gogo Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Porque fue el tema más interesante relacionando el vocabulario que vimos en clase”	
		“Me gustó porque fue divertido pensar en los viajes que hice y los que quiero hacer en el futuro”	
		“Lo pensé por un tiempo y luego empecé a mirar las fotos para sacar ideas de las que podía hablar”.	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“No estaba segura donde empezar mi presentación y mirando las fotos me ayudó a pensar y juntar ideas”.	
		“Creo que lo hice bastante bien. Hubo errores gramaticales”	
	“Ninguno”		
	N/A		
	“No estoy segura-hablar/ presentar por más tiempo”.		

Tabla 68bis: Última presentación del sujeto 23, Gogo.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 23: Gogo	Presentación 1	50 %	12%	37 %
	Presentación 2	37 %	63%	0%
	Promedio final	43%	38%	19%

Tabla 69bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 23, Gogo.

Sujeto 24: Gina	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1	“Porque fue un tema oportuno ya que me encanta mi viaje”.		
	“Sí me gustó (la presentación). Me encanta viajar y por eso soy feliz hablando de viajes”.		
			“ Entrevisté a mi amiga Tang para interiorizarme sobre las áreas de las que quería hablar. Después organicé las fotos y practiqué”
		“Lo hice así porque nunca había estado en China antes y necesitaba investigar primero”.	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“ Pienso que lo hice bien. Tuve algunos problemas con la pronunciación. No hablo mucho en español y por eso me pongo nerviosa antes de una presentación”.	
	“Problemas con la pronunciación”.		
	“Tengo problemas cuando hablo español porque no lo practico lo suficiente. Afuera de la clase, la gente solo me habla en inglés”.		
	“podría haber usado un mejor proyector ☺. No sé... no estoy segura de lo que podría haber hecho diferente. Podría haber traído a mi amiga Tang ☺”.		

Tabla 70bis: Primera presentación del sujeto 24, Gina.

Sujeto 24: Gina Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Elegí este tema porque es algo que me apasiona y conozco bastante”	
		“Me gustaban partes de la misma . Fue un poco difícil hablar de mis viajes porque podría hablar todo el día de eso (en inglés). He estado en 16 países por lo tanto fue difícil elegir de que país presentar”	
		“Primero elegí fotos de mis viajes que mejor puedan explicar una historia. Las puse en un PowerPoint. Después, decidí lo que iba a decir”.	
		“Como mi presentación es muy visual pensé que el PowerPoint era el mejor medio”.	
		“Pienso que lo hice bien. Podría haber hablado más de las fotos pero tenía miedo de pasarme con el tiempo”.	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

	“Pienso que tuve unos pequeños problemas con la pronunciación”.		
		“La comunicación oral es difícil para mí en español. Necesito practicar más oralmente para que no esté tan nerviosa”.	
		“Podría haber contado una o dos historias de mis viajes. En vez de haberme apurado en toda la presentación”	

Tabla 71bis: Última presentación del sujeto 24, Gina.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 24: Gina	Presentación 1	63%	25%	12%
	Presentación 2	12%	88%	0%
	Promedio final	38%	56 %	6%

Tabla 72bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 24, Gina.

Sujeto 25: Tamara	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
Presentación 1	“Estuve en Costa Rica y disfruté realmente de la cultura, la comida y los parques”.		
	“Costa Rica es un lugar mágico y especial y por eso disfruté hablando del país”.		
	“Junté las fotos y luego decidí de lo que quería hablar”.		
		“Las fotos ayudaron a mi estilo de pensamiento visual y luego comencé a visualizar los lugares que quería visitar en Costa Rica”.	
	“La presentación fue muy buena. Disfruté mostrar las fotos y los demás también disfrutaron”.		

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Había otras cosas que quería expresar de forma espontánea sin embargo no podía recordar las palabras correctas en español”.	
		“Esto pasó porque no me di cuenta de expresar estas ideas anteriormente pero lo que hice fue buscar las traducciones “.	
		“Para mejorar la presentación tendría que haber agregado más fotos y haber hecho uso de experiencias personales	

Tabla 73bis: Primera presentación del sujeto 25, Tamara.

Sujeto 25: Tamara Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“ Disfruté realmente jugando al rugby y me gusta hablar del deporte porque muchas personas en los Estados Unidos no saben mucho de este deporte”.	
	“Me gusta jugar al rugby porque es terapéutico también disfruto del contacto físico del deporte”.		
	“Jugué al rugby en la Universidad de Humboldt cuando era estudiante allá. Se requiere de mucha práctica y ejercicio”.		
	“Es importante ejercitarse y estar en forma mientras se juega porque como es un deporte de contacto es muy fácil lastimarse”		
	“Fue bastante difícil este deporte para mí porque soy más baja y más pequeña que otros jugadores”.		
	“A veces tenía problemas tacleando (tackling” a otros jugadores más grandes y más rápidos”.		
	“Tampoco tenía suficiente velocidad o confianza en mi misma en ese momento”.		

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

	“Si vuelvo algún día , trabajaría más en mi velocidad y no me preocuparía tanto en mis fallos”.		
--	---	--	--

Tabla 74bis: Última presentación del sujeto 25, Tamara.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
Sujeto 25: Tamara	Presentación 1	50 %	50%	0%
	Presentación 2	87 %	12%	0%
	Promedio final	69%	31%	0%

Tabla 75bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 25, Tamara.

Sujeto 26: Etel Presentación 1	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Elegí este tema porque me gusta el show “Friends” y pensé que a la audiencia le gustaría este tema”.	
		“Disfruté mucho esto porque pude investigar algo que me gusta y entretener a mi audiencia”	
		“Encontré fotos en imágenes de google y pensé el porqué me gusta el show y qué show era mi favorito”.	
		“Pensé que el uso de las fotos sería el más apropiado para entender a los personajes”.	
		“Pienso que presenté bien pero podría haber hecho más contacto con la audiencia”.	
		“Quise encontrar un video clip de un episodio en español pero no pude encontrar un episodio específico”.	
		“Creo que tuve esos problemas porque algunos show están doblados al español . Los demás están subtítulos en español, por lo tanto no se necesitan doblar”.	
		“Podría haber agregado más sobre la historia detrás del show televisivo, de qué se trataba , quién lo escribió y cuando salió al aire.	

Tabla 76bis: Última presentación del sujeto 26, Etel.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Sujeto 26: Etel Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
		“Porque estuvo relacionado con la clase y las culturas que mencionamos”.	
		“Sí, me gustó porque pude compartir con la clase mis experiencias en los países de habla hispana”	
		“Elegí fotos que había sacado e hice un powerpoint, luego decidí lo que iba a decir en cada diapositiva”.	
	“Porque las fotos son bonitas”		
		“Pienso que lo hice bien. Me trabé en algunas palabras y me confundí con por y para”.	
	“Lo mismo de arriba”.		
		“Pude haber practicado más para que alguien me señale mis errores”.	
		“Tuve dificultades con por y para y probablemente otros errores también”	

Tabla 77bis: Última presentación del sujeto 26, Etel.

Sujeto 26: Etel	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	0%	100%	0%
	Presentación 2	25%	75%	0%
	Promedio final	12%	88%	0%

Tabla 78bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 26, Etel.

Sujeto 27: Petrona Presentación 1	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
	“Elegí este tema porque me encanta cocinar y es fácil para mí hablar de esto en inglés”.		
	“Sí, me gustó porque me encanta la comida y mirar fotos de comidas”.		
	“Usé mi website y busqué como decir todo en español”.		

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

	“Lo hice de esta manera porque estoy familiarizada con mi propia comida y las fotos”.		
		“Pienso que lo hice bien pero no estoy segura si estuve bien con el tiempo y el nivel de interés”.	
	“Sin problemas mayores, problemas menores con la pronunciación y la traducción incorrecta de google”.		
		“Probablemente tuve esos problemas porque no practiqué mi presentación las suficientes veces”.	
	“Podría haber practicado más veces mi presentación”.		

Tabla 79bis: Primera presentación del sujeto 27, Petrona.

Sujeto 27: Petrona Presentación 2	Falta de control	Tomar el control	Con mucho control
	“Elegí este tema porque me gusta viajar, me gusta la comida y me encanta hablar de estas cosas”.		
	“Sí, me gusta porque me gusta hablar de comida y mostrar fotos de comidas como así también probar vinos”.		
		“Repasé todas las fotos e hice una PowerPoint y luego busqué las palabras relacionadas con vino y comida”.	
	“Porque me gusta hacer presentaciones PowerPoint”.		
		“La presentación de PowerPoint fue bonita... la información pudo haber sido más completa”.	
	“Sin problemas”.		
	N/A		

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

		“Pude haberme expandido en el proceso de preparación de la comida”.	
--	--	---	--

Tabla 80bis: Última presentación del sujeto 27, Petrona.

	Presentaciones	Falta de control	Tomar el control	Mucho control
	Presentación 1	75%	25%	0%
	Presentación 2	63 %	37 %	0%
	Promedio final	69%	31%	0%

Tabla 81bis: Síntesis de resultados en porcentajes de las presentaciones del sujeto 27, Petrona.

Pablo Marcelo Oliva Parera

ANEXO IV

OBSERVACIÓN POR PARTE DE UNA ESTUDIANTE DE LA INSTITUCIÓN QUE CURSABA LA MAESTRÍA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Grupo experimental

Observation Number: 1	Observation Date: October 31, 2012
Site: Monterey Institute of International Studies, B 206	
Teacher: Prof. Pablo Oliva	
Start Time: 10:00 am	End Time: 11:00 am
Observation Focus: Student Autonomy and Motivation	

Description of Course: SPLA Hispanic Language and Culture

Description of Learners: There were 12 students present in the class (see Appendix A for a seating chart).

Method of Data Collection: Field notes as a passive observer.

Description of the Lesson: The teacher (T) started the lesson by talking about Halloween and the fact that it coincides with the Day of the Dead in Mexico. Then he asked the students to share their thoughts about the movie (the movie was about the political issues in Argentina, which was discussed in the previous sessions of the class) they watched during the previous class. S10 started talking about it autonomously. While S10 was talking the T wrote some important vocabulary on the board. Next, the T pointed to S7 to share her thoughts on the movie and she readily offered her thoughts. She mentioned a theme that was not central to the movie, but the T told her that it is still an important one. Next, the teacher asked someone else to share their thoughts and S2 raised her hand and at the T's cue she shared her thoughts. The T once again wrote a few items on the board, while she was talking. S11 also raised her hand at the time S2 did, but the T did not see her. The scene S2 mentioned seemed to be interesting to the T as well because he mentioned that it was an important and emotional scene in the movie. S10 raised his hand and asked which scene she was talking about. As she was explaining S9 and S11 occasionally jumped in to help her describe the scene. S9 asked her a clarification question and she kept describing the scene.

The next activity involved the students discussing different questions about the movie in more detail in groups of two or three. When the T introduced the first question Ss 11 and 7 offered their opinion about one of the characters in the movie, while some of the other students also jumped in. After they were done he asked the students to get in groups of two or three and it took them about 5 seconds to do so.

During this activity, I focused on Ss 6, 7, and 8. S6 and S7 were actively talking about the questions and they had to prompt S8 to offer her opinion. The T was walking around and talking with each group, while the students were discussing the questions on the overhead projector. After about 5 minutes the T stopped the students and asked each group to share their thoughts. S4 readily shared what her group talked about. When the T asked the group I focused on to share their thoughts, S7 spoke for the group as she was the one who led the discussion.

S12 walked in late and offered her opinion on a character which prompted a new discussion in which S2 and S4 were active participants. After a brief introduction of the second set of questions the students were to discuss, the T let them get in their groups and talk about it. At this point S12 started talking

Pablo Marcelo Oliva Parera

to S8. S12 spoke the majority of the time, while S8 occasionally made some confirmation and comprehension checks. After about 5 minutes of discussion the T brought the class together again. S2 volunteered an answer to the second set of questions.

After a brief discussion the T asked the students to discuss a third question and once again S12 was more active in the conversation than S8. After less than 5 minutes the T brought the students together and S5 offered his thoughts on the question. During this discussion S2, S4, S5, S6, S11, and S12 all offered voluntary input.

After a lengthier discussion the T asked the students to answer the next question which appeared on the screen. Once again S12 was actively talking while S8 simply listened, nodded, and occasionally performed comprehension checks. After about 4 minutes the T brought the students together and asked S11 to tell everyone what they talked about. Her answer surprised the T and he stated that he had not thought of it in that way. S4 offered his thoughts voluntarily and he agreed with S11, but talked about a different perspective. The other students applauded both S11 and S4. S12 also shared he thoughts voluntarily.

After another brief discussion the T moved on to another question and asked the students to discuss. S4 asked a vocabulary question before they got started. The trend repeated again and S12 was more active in the discussion than S8. After about 3 minutes the T brought the students together and asked S5 to share his thoughts and he did so readily. After he was done the T asked S7 to share her thoughts as well and when she was stuck on a vocabulary item she looked at S9 to ask her. S9 did not react and she found a way to rephrase her answer. In the next 10 minutes the T led the discussion, while S4, S5, S6, and S12 contributed to the discussion. Once he was done he let the students take a break. This is the moment at which I stopped my observation.

Observer's Commentary: During the first part of the lesson when students were discussing the questions about the movie the students seemed motivated in the sense that they were engaged in the conversation. It seems like the students liked the movie because they all discussed it extensively and they were engaged in all of the discussions. Except for S8, the rest of the students were quite engaged in the discussion.

As discussed above, when S7 was stuck at a vocabulary item she turned to S9 for help. When S9 did not offer help, S7 quickly found a way to rephrase her answer. Therefore, I believe that S7 was autonomous in her decision to use her own knowledge rather than rely on S9 (they seemed to be friends because they talked during the break as well). In addition, she was motivated to do so because she was the only one speaking and the rest of the students and the T were expecting her answer quickly. She performed very well.

I am uncertain as to why S8 was not actively participating in the pair discussions and the class discussions. It is possible that she was not interested in the topic or that she did not want to participate. She was autonomous in the sense that during the second half of the class she was working on her computer rather than paying attention to what was happening in class for about 10 minutes. If she was not interested in the topic that means that she had no motivation to participate in the classroom discussions. At the same time, there may be other variables at play: She may not have participated due to the time of day (rather early for some people), emotional distress, relationship with the other students, or any other variable I or the T was not aware of.

Overall the vast majority of the students readily participated in both the group and the class discussions. The affective environment of the class was quite comfortable as the other observer and I commented we would love to attend the class. The students seemed relaxed and happy to participate, because they were frequently laughing and making jokes.

At the same time, some of the students (specifically S3) may have been influenced by the fact that there was another observer other than me in the class. The second observer was taping the class and S3 left

Pablo Marcelo Oliva Parera

the class as soon as she noticed that. Therefore, it is safe to conclude that students may have been acting differently than they normally do.

Observer's Reflection and Application Summary: I believe that showing a movie that encouraged a friendly discussion was quite a good way to promote learner autonomy and especially motivation. I could tell that students were interested in the topic and finding out more about the situation in Argentina at the time. In addition, it seemed that they had liked the movie as well, since they had no problem discussing it and there were no moments during the class when no one was talking. Therefore, the students were motivated because they knew they would have to participate in a semi-formal discussion about the movie in the second half of the class.

Appendix

S1		S6					
S2	S4	S10	S7	S11		Patrick	
S3	S5	S9	S8	S12		Myself	

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

Observation Number: 2	Observation Date: November 9, 2012
Site: Monterey Institute of International Studies, B 206	
Teacher: Prof. Pablo Oliva	
Start Time: 10:00 am	End Time: 11:00 am
Observation Focus: Student Autonomy and Motivation	

Description of Course: SPLA Hispanic Language and Culture

Description of Learners: There were 10 students present in the class (see Appendix A for a seating chart).

Method of Data Collection: Field notes as a passive observer.

Description of the Lesson: The T asked the students to discuss the presentation by the Chilean judge Juan Guzman, which they had attended during the previous class hour. Students were working in groups of two and they all seemed engaged in their conversation.

After the students talked for about 10 minutes the T brought them together and asked them to share their thoughts. S6 raised her hand and shared her thoughts and the rest of the students agreed with her quite vocally. S8 also raised her hand and she shared her thoughts as well. After she was done the T shared his thoughts on the theme of modesty. When the T asked which theme interested them the most, nobody volunteered an answer, therefore the T asked S7 to share. He did so with no hesitation. Then the T asked S9 to share as well and once again she spoke freely. She had trouble remembering a word and S3 offered her the vocabulary item. After she was done, the T asked S10 to offer his thoughts and he readily did so. Then he asked S1 to speak and he did so freely. The T used the same strategy to hear the rest of the students' thoughts.

At some point during the discussion S4 raised his hand and asked the T a rather uncomfortable question about the judge and the T answered. S6 also raised her hand and asked another important question she would have liked that judge Juan Guzman had answered. S9 also asked a question related to the topic. The entire discussion took one hour and there were no moments when students did not speak.

Observer's Commentary: I could only guess by saying that perhaps the students were engaged in the first part of the lesson because they were interested in (i.e., motivated by) the topic of conversation. They are already discussing political issues in Latin America in the class and they had the chance to hear from a judge who witnessed atrocities, persecuted the ones who were responsible, and is working towards the maintenance of human rights in Chile.

As mentioned, S3 offered a vocabulary item when S9 was struggling to remember it. This interaction showed that S3 is autonomous in the sense that she feels comfortable helping other students. In addition, she is perhaps motivated to do so due to the comfortable affective environment in the class. In addition, S4 was willing to ask a question during the discussion, which means that he was not only motivated but autonomous as well. He was motivated by the topic and autonomous in the sense that he was willing to ask a question. As seen above, three other students exhibited the same willingness to ask questions and participate in the discussion. I would like to mention, however, that all of the students seemed engaged as they were taking notes and seemed to be following the discussion.

EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE) EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTADOS UNIDOS. ESTUDIO SOBRE SUS REPERCUSIONES EN LA MOTIVACIÓN Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Pablo Marcelo Oliva Parera

I am fairly certain that since all students participated actively (except for S8 who kept quiet, but took notes the entire time) the students in general were quite motivated to participate probably due to the interesting topic. In addition, the T made sure that he asked them questions that were important to the students on a personal level and the topic of the class as a whole.

Appendx

S1	S10	S5					
S2	S3	S6	S7				
S9	S4		S8			Myself	