Revista Paraguaya de Educación, Volumen 1, Número 3, 2013, pp. 43-58, ISSN 2305-1787

La mirada del profesorado, reflexión sobre su actividad docente. Actitudes hacia los alumnos y actividades en el aula*

María de las Nieves Rodríguez Pérez**

Resumen

En la actividad docente del profesorado de lenguas extranjeras tienen una gran influencia el desánimo y la falta de motivación de los alumnos. Es un hecho aceptado que la desmotivación es una fuente importante de fracaso y que la metodología del enseñante y su forma de actuar en el aula influyen de manera positiva o negativa en la motivación del aprendiz.

El objetivo de esta investigación es conocer, desde la experiencia docente, qué factores relacionados con las actividades en el aula y con la actitud del enseñante hacia los alumnos pueden determinar que sus esfuerzos influyan de manera positiva en la motivación de estos por la adquisición de otra lengua-cultura. Los resultados del presente estudio pueden ofrecer al profesorado diferentes miradas que inviten a reflexionar sobre la actividad docente de otros enseñantes, y así modificar y mejorar sus propias actuaciones metodológicas.

Palabras claves: motivación, actitudes, actividades.

Introducción

Numerosos estudios coinciden en afirmar que la motivación del alumno por la adquisición de un idioma es un factor fundamental para el éxito en el proceso de aprendizaje (Fernández

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* n.º 59 (2012).

** Departamento de Filología Anglogermánica y Francesa, Facultad de Filología, Universidad de Oviedo, España.

Abascal, 1995; Alonso Tapia, 2005; Arnold, 2000). Es comúnmente aceptado que este proceso no se produce en el vacío, sino que en él influyen múltiples factores, que abarcan desde los conocimientos previos del alumno, sus actitudes, sus metas académicas y profesionales, e incluso las interpretaciones que va elaborando, hasta las influencias del contexto de unos sujetos sobre otros, los padres, profesores y estudiantes. En la actualidad, el estudio de la motivación se lleva a cabo desde puntos de vista muy diversos y esta se concibe como un constructo multidimensional caracterizado por la interrelación de múltiples factores, tanto de orden biológico como de aprendizaje o social-cognitivo. Debido a ello, ha surgido un gran número de teorías, o miniteorías, aplicadas a muy diversos campos: el deporte, la salud, la educación, la empresa, etc., que intentan explicar los aspectos motivacionales de la conducta integrando enfoques sociales, cognitivos, humanistas, culturales o emocionales (Reeve, 2003).

A lo largo de nuestra trayectoria profesional hemos podido observar que el estudio de un idioma puede hacer emerger vivencias negativas o positivas, ocasionando respuestas condicionadas. Por ejemplo, un estudiante con experiencias negativas en el contexto del aula manifiesta, en general, una mayor desmotivación y aversión hacia el aprendizaje de un idioma que otro sujeto con experiencias positivas. Partimos del hecho de que los mecanismos de la motivación no actúan en todos los aprendices por igual, pues los individuos difieren en sus intereses, motivos y cualidades emocionales. Por tanto, en el contexto del aula, el enseñante interesado por la incidencia de estos factores en los procesos de aprendizaje tendrá que tener en cuenta las diferencias individuales. En definitiva, en la motivación del alumno y en su proceso de aprendizaje intervienen numerosas variables. Algunas de las más relevantes son las expectativas o la probabilidad de éxito, los patrones de atribución, la autoeficacia, el autoconcepto, las recompensas o reforzadores, las metas y las emociones. En nuestra investigación, nos centraremos en uno de los factores externos que influyen en la motivación del alumno: el profesor, su actitud hacia los alumnos y el tipo de actividades en el aula.

R. Gardner (1985) caracteriza la actitud como una reacción evaluativa basada en las opiniones y creencias del individuo hacia un determinado referente. El profesor, además de todas las responsabilidades con el grupo de alumnos, tendrá que tener en cuenta que su actitud, consciente o inconscientemente, influirá de manera positiva o negativa tanto en el comportamiento del estudiante como en su rendimiento. Las percepciones que el profesor desarrolla acerca del sujeto, adquiridas mediante diferentes métodos (la observación continuada de las características y comportamientos de los discentes, la proporcionada tras la realización de distintas destrezas, informes, pruebas objetivas, etc.), así como la idea que tiene de la competencia del alumno, influyen en la imagen que de él se forma en la expectativa para realizar la tarea y, en consecuencia, en su actitud en el aula. Por todo ello, los docentes deberán presuponer que existe una relación entre la metodología que emplean –actitudes hacia los alumnos, actividades, materiales, organización del aula, etc.– y la motivación por el aprendizaje del idioma. En consecuencia, los objetivos de este estudio han sido conocer, mediante una encuesta, qué recursos metodológicos emplea el docente en el

contexto del aula que potencian, mantienen o fomentan la motivación del alumno. De manera concreta, en nuestra investigación nos centramos en las actitudes hacia ellos, las actividades, los materiales y recursos empleados; la organización del aula, sus actuaciones en el centro educativo o fuera de él. No obstante, debido a las restricciones de la Revista respecto del número de páginas, presentamos únicamente los resultados de la investigación de dos preguntas relacionadas con su actitud hacia los alumnos y el tipo de actividades en el aula. El interés de este estudio radica en que los resultados pueden proporcionar directrices, restricciones o recomendaciones metodológicas que potencien los efectos positivos de la motivación y ayuden a solucionar bloqueos que impidan o dificulten el aprendizaje.

Metodología

Para conocer las opiniones de los docentes optamos por la realización de una encuesta[1] con preguntas de respuesta abierta a 58 profesores de diferentes ámbitos educativos, expertos en la motivación del alumno por la adquisición de lenguas extranjeras. El procedimiento utilizado para la realización del estudio fue, en primer lugar, la elaboración y diseño del cuestionario: consideramos que el diseño de preguntas abiertas podría proporcionar una información con múltiples matices. Luego la validación del cuestionario, que se aplicó a doce profesores expertos, escogidos de tal forma que representaran la diversidad de sujetos a los que iba a ser dirigido, procedentes de las diferentes etapas educativas en las que se centraría nuestra investigación –primaria, secundaria y universitaria–. Para la definición de la muestra a encuestar seleccionamos un grupo de profesores de los tres niveles que impartían los tres idiomas más habituales en nuestro entorno: inglés, francés y alemán. El interés de nuestra investigación reside en la profundidad de las observaciones; por ello, consideramos que la muestra de encuestados debía poseer un perfil determinado para responder consecuentemente el cuestionario. Uno de los criterios que tuvimos en cuenta para la selección de los informantes fue que se encontraran inmersos en preocupaciones específicas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas, y que a lo largo de su carrera profesional se hubieran interesado por la didáctica de las lenguas.

La metodología para la entrega y recogida del cuestionario fue la siguiente: enviamos la encuesta a 90 docentes y recibimos la respuesta (anónima) de 58. No se estableció ningún criterio de selección en cuanto al perfil de los profesores con relación al género, idioma que impartían, nivel educativo y años de experiencia, aunque son factores que tendremos en cuenta para el análisis de los datos. Para el procesamiento de los datos y manejo de la ingente cantidad de información y su interrelación con los diferentes encuestados se empleó un programa informático Atlas/ti versión 2.4 (Muñoz Justicia, 2003). Para el análisis de los textos se estableció un sistema de codificación que consistió en identificar cada encuesta con una letra (P), seguida de un número (P1, P2...), sistema que utilizaremos en la presentación textual de las citas en este artículo.

A continuación, nos centramos en el análisis de dos preguntas planteadas a los profesores y cuya información presentamos en forma de categorías que resumen la interpretación de sus respuestas.

Análisis y discusión de resultados: primera pregunta

¿Qué hace usted para despertar, mantener o aumentar la motivación de sus alumnos por la lengua extranjera en lo que respecta a las actitudes hacia ellos?

Del análisis pormenorizado de las respuestas surgen las siguientes categorías:

Generar en el aula un clima de confianza y seguridad

Los profesores destacan su esfuerzo por «generar un ambiente relajado, agradable y gratificante» (P14); «que anime a los alumnos a que pregunten cuando sientan necesidad de hacerlo» (P5); «que inspire confianza en el estudiante para expresar su opinión y se implique en ese diálogo constante de la asignatura» (P10). En consecuencia, se esfuerzan por mantener una relación personalizada con los aprendices, conocer sus intereses, sentimientos y necesidades. Los docentes de primaria se refieren, además, a su interés por el entorno familiar: «Cuando hacemos asamblea, les pregunto cómo se sienten cada día, les dejo que cuenten alguna novedad (si lo piden) o que enseñen una foto que traen ese día, bien de su familia o de sus amigos» (P16). Otras actuaciones destacadas son mostrarles deferencia y respeto, juzgarlos como individuos con opinión propia, como seres únicos que forman parte de un grupo: «Aprendo sus nombres y sus lugares de origen. Siempre me dirijo a ellos identificándolos claramente y haciéndolos sentir que no son la masa» (P29). Para fomentar la interacción profesor-alumno, el enseñante ha de ser paciente, accesible: «Me muestro como soy» (P22), ofrecer su apoyo, ayudar y «mantener una actitud de colaboración directa» (P4), sin olvidar que, en palabras de Masats:

> Ser comprensivo no significa perder el control del aula, puesto que el respeto por parte de los alumnos se consigue, en buena medida, demostrándoles que también se les respeta (Masats, 2001: 176).

En reiteradas ocasiones, los encuestados insisten en transmitir honestidad en la relación interpersonal y ser congruentes en sus actuaciones: «coherente y equilibrado entre lo que piensa y la conducta que manifiestan» (P18). Algunos docentes desaprueban las actitudes deshonestas de ciertos compañeros que simulan trabajar, llegan tarde al aula, no cumplen con la palabra y los compromisos adquiridos que requiere la profesión. En el siguiente texto se reflexiona acerca de los valores de la empatía entre profesor-alumno: «Trato de

ponerme en su piel y a su altura siempre que puedo. No me dejo llevar por posibles vergüenzas ni miedos. Quiero que me vean como una más del grupo que canta, salta, baila, lee y trabaja como ellos lo hacen» (P16). Destacamos la opinión de aquellos docentes en que se hace referencia a que la percepción que tengan los aprendices del comportamiento del enseñante, de sus diferentes actitudes educativas o «educacionales» –como las denomina Gardner (1985)– y de sus prácticas determinará, en parte, la actitud del alumno hacia el idioma. En relación con determinadas actitudes, Masats señala:

> Si el docente se muestra sensible, abierto y flexible en lugar de ser sarcástico y extremadamente autoritario es más fácil que pueda llegar a conectar con sus alumnos y a prevenir situaciones de rebeldía (Masats, 2001, p. 174).

En definitiva, la relación descrita por los encuestados entre alumno-profesor se puede interpretar desde el punto de vista de la teoría de la atribución. Si la actitud hacia el profesor es positiva, la probabilidad de que el aprendiz se motive o muestre interés por la asignatura es mayor. Si un docente es estimado por un alumno, este puede modificar su opinión respecto a una materia, y, por el contrario, el que sea poco estimado puede hacer que el estudiante aborrezca una asignatura que hasta ese momento le era muy querida.

Responsabilizar y hacer reflexionar al alumno sobre su propio aprendizaje

Los docentes se refieren a la necesidad de involucrar al alumno en la toma de decisiones relacionadas con las actividades de aula, lo cual conduce al aprendiz a la reflexión y a una mayor responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje: «Pienso que siempre tendrán más interés y motivación por algo que ellos mismos propongan, y no por algo que yo siempre imponga» (P16). Los enseñantes del ámbito educativo de primaria presentan cada día a un alumno como el protagonista principal del aula: «Intento hacerles partícipes de todo lo que hacemos en clase (tengo un ayudante cada día que reparte el material, maneja el calendario y el mural del tiempo» (P16). «Hacerles partícipes de mi "proyecto de curso" al inicio del mismo y en su transcurso. […] Solicitar su participación en algunas decisiones (plazos de entrega, materiales de exposición en el aula …)» (P17).

Ser guía de su proceso de enseñanza-aprendizaje

Un grupo de docentes se plantea la aplicación de una metodología en la que el enseñante «aconseje, conduzca y les guíe en su proceso de aprendizaje» (P26). Una profesora manifiesta: «Intento ser su compañera y guía de aprendizaje más que una mera instructora de la clase» (P16). Sin duda, si la tarea de los enseñantes es la de ser guía en el proceso de aprendizaje, su comportamiento docente estará, entonces, en función de las necesidades de los alumnos: les ofrecen su apoyo, mantienen una actitud abierta y atención personalizada, se preocupan por conocer sus intereses e intentan negociar con

ellos los temas a tratar en el aula. Estiman que los alumnos han de participar en la toma de decisiones, argumentar y opinar en relación con las actividades propuestas, manifestaciones que coinciden con la teoría del profesor como «facilitador», descrita por Underhill (2000: 143). A nuestro juicio, los profesores tienen una visión del aprendiz como individuo reflexivo, con opinión propia, que intenta ser consciente de su proceso de aprendizaje e incluso del entorno que le rodea. Esta visión implica, en opinión de Caspari (2003), considerar al sujeto como individuo racional, dotado de capacidades especiales para hacerse con conocimiento.

Recompensar las actuaciones del alumno en el aula

En su mayoría se refieren a la administración de recompensas para premiar los esfuerzos y las actuaciones positivas del alumno, «los alabo muchísimo y los animo cuando pronuncian algo bien, cuando alguien sabe algo, cuando tienen éxito en sus intercambios comunicativos» (P9). Aluden al empleo de gestos y palabras amables, «dirigirse al alumno: de manera positiva, hablar siempre en positivo» (P8); «la palabra amable es más útil que el mal gesto» (P2). Asimismo, utilizan la alabanza de manera reiterada y ante el grupo clase «siempre les digo, sabéis mucho más de lo que creéis» (P8). Sin embargo, recordemos que en opinión de Schiefele (1978: 463), el exceso de alabanzas hace que estas pierdan su influencia, de manera que el docente no debería emplearlas de forma reiterada.

Los profesores opinan que no gratificar al alumno puede reprimir el comportamiento espontáneo de los estudiantes, que un gesto de desaprobación puede ser considerado como una forma de castigo y, en consecuencia, causar su desmotivación y fomentar actitudes negativas hacia el aprendizaje del idioma. Llama la atención el relato del siguiente profesor: «Dependiendo del alumno le premio con una alabanza en público o con un guiño, para que él conozca su progreso y los demás no le llamen empollón» (P1). Su relato es una muestra de que el profesor atiende a las diferencias individuales. En la mayoría de los relatos se hace referencia a las palabras de ánimo como recompensa; sin embargo, como veremos en la siguiente categoría, algunos informantes, como premio, suben la calificación de las notas.

Evitar la corrección de errores ante el grupo de alumnos

Ante la comisión de errores en la interacción oral, los informantes procuran evitar tanto su corrección ante el grupo clase como interrumpir las exposiciones y, especialmente, que el alumno identifique el error con la falta de habilidades para los idiomas. Consideran que el error forma parte del aprendizaje y que la continua corrección produce bloqueos y puede conducir a un sentimiento de fracaso e incapacidad para realizar las tareas. Para prevenirlo, un encuestado plantea separar la persona del error, gratificarles con calificaciones, propo-

ner la autocorrección y evitar la intervención del profesor: «Normalmente no me hace falta hacerlo, puesto que los propios compañeros los corrigen. Eso sí, siempre doy varias oportunidades para responder o hacer algo que no ha salido a la primera; de este modo, se evitan muchas frustraciones» (P16). «Resaltar siempre los aciertos. Mantener el entusiasmo en las clases. Ver las calificaciones negativas como algo normal en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tratar de aprender siempre de los errores que se van cometiendo. Darles siempre facilidades para que vean que la asignatura es superable» (P42).

En consecuencia, hay profesores expertos en reconocer las emociones de los alumnos, pues dedican atención especial a los factores afectivos y emocionales. Atienden a aquellos aprendices, cuyas dificultades lingüísticas les llevan a cometer errores y que se califican de poco aptos para el aprendizaje de un idioma. Estos docentes les alaban cuando realizan las tareas, independientemente de si su ejecución es exitosa o no, e incluso algunos los recompensan con un aumento en las calificaciones. Martínez Agudo (2001: 258) afirma que eliminando o evitando los mensajes que implican una crítica y que resaltan o declaran la incompetencia del alumno se estimula su motivación. Además, tanto el elogio como el reproche conllevan significados distintos, según el propio juicio de los estudiantes. Si el profesor corrige un error que el propio alumno considera como erróneo, el reproche no influirá negativamente en su motivación. Si, por el contrario, el enseñante castiga un error sin tener en cuenta el esfuerzo realizado por superarse, entonces disminuirá su motivación y su rendimiento se verá comprometido.

Para finalizar, de sus textos se desprende que los profesores consideran los errores parte del proceso de aprendizaje y, como tales, son tratados de manera didáctica y como fuente de conocimiento.

Transmitir el entusiasmo del profesor por la lengua-cultura

Los enseñantes se refieren a su constancia y pasión por dar a conocer la otra realidad cultural: «Intento, por desgracia pocas veces con éxito, transmitirles mi entusiasmo por la lengua y la cultura inglesa» (P7). Conciben la adquisición de un idioma como el instrumento de comunicación que les permitirá acceder a otras formas de conocimiento científico y social, una herramienta eficaz que les abrirá las puertas para la comprensión de su propia cultura y la extranjera: «Intentar hacer ver que, además de instrumento de comunicación, una lengua extranjera es otra visión del mundo que, cuando menos, resulta enriquecedora» (P39). Como consecuencia, de la confrontación con la nueva cultura se aprende a ser más tolerante con «los otros» y con «los tuyos».

Profesores que no realizan ningún esfuerzo especial

Un docente de francés, frustrado tras un largo esfuerzo por la defensa de las lenguas ex-

tranjeras, explicaba: «Nada, ya lo hice todo: estar en una asociación para la defensa de las lenguas extranjeras, la exigencia de dos idiomas obligatorios en los programas de estudio, organización de actividades extraescolares: cine, festival de lenguas, intercambio, etc. Cambios en metodología, en organización y gestión de la clase. Conclusión: los alumnos no eligen estudiar idiomas; la Administración suprime grupos reducidos e impone grupos de 22 alumnos cuando en el primer idioma se desdoblan» (P46). En su testimonio, este docente lamenta la escasa sensibilidad demostrada por la Administración que obliga a impartir docencia a grupos con excesivo número de alumnos. Asimismo, alude a que cuando la elección no es voluntad del alumno, la motivación no se puede garantizar.

Análisis y discusión de resultados: segunda pregunta

¿Qué hace usted para despertar, mantener o aumentar la motivación de sus alumnos por la lengua extranjera en relación con las actividades de aula?

Las actividades que citan los profesores se enmarcan dentro de un enfoque metodológico que pretende conseguir el desarrollo de varias destrezas. Observamos que están dirigidas a fomentar el entusiasmo por el aprendizaje, a adquirir, repasar o proporcionar al alumno diversas estructuras lingüístico-gramaticales con fines comunicativos. Para el desarrollo de las actividades se ha de procurar la participación de todos los alumnos, buscando el apoyo de los más avanzados. Las categorías que surgen tras el análisis de las respuestas son las siguientes.

Metodología y actividades adaptadas a los intereses individuales

Prácticamente la totalidad de los profesores expresa que cualquier actividad no resulta válida para todos los aprendices, y prueba de ello es su capacidad para motivar a un grupo o desmotivar a otro. En cuanto al desarrollo del tipo de habilidades a las que han de dirigirse las actividades, se refieren a las cuatro destrezas básicas: hablar, escribir, escuchar y leer. Mayoritariamente apuntan a la metodología aplicada en el aula «lo importante está en cómo lo haces y no en qué haces» (P8). Por este motivo sugieren «probar nuevas metodologías, cambiar lo que no funciona» (P6). Además, los docentes se refieren a los contenidos temáticos tratados en el aula: «Procuro que estas actividades del aula respondan a sus intereses y necesidades de aprendizaje. Entiendo que no es el alumno el que ha de adaptarse a las actividades del aula, sino estas a las necesidades de su aprendizaje» (P32). «Procuro programar aquellas actividades que más les puedan gustar, motivar, que sean atractivas de acuerdo con la edad y aquellas que son más útiles y prácticas desde el punto de vista de la comunicación real y efectiva» (P9).

Los informantes coinciden con Masats (2001) en que cuando se seleccionan los mate-

riales apropiados, se estructuran y organizan bien las clases y se complacen los gustos de los alumnos –canciones de moda, deportes, etc.–, se está demostrando respeto hacia ellos, lo cual redunda en su interés y motivación por el proceso de aprendizaje. Diversas fuentes bibliográficas especifican que el mantenimiento del interés o de la atención depende considerablemente del grado de curiosidad que despierte la actividad. A su vez, la curiosidad está condicionada por la novedad de la tarea, así como por la posibilidad de que esta suscite problemas e interrogantes (Martínez Agudo, 2001, p. 256). Para dos docentes de universidad, la selección de sus actividades está en función de las necesidades profesionales de los estudiantes, que estas «les aporten algo significativo» (P39).

Actividades variadas y estructuradas; cortas y temporalizadas

Los docentes sugieren que «las actividades sean muy variadas, de forma que todos ellos se den cuenta de que pueden realizarlas con éxito, que son accesibles» (P15); «que tengan un carácter dinámico para evitar la monotonía» (P33) y, como expresa otro enseñante, que logren fomentar la participación e implicación del grupo: «He descubierto que cada alumno es más feliz con un tipo de actividad y alguno lo es haciendo ejercicios rutinarios, así que procuro variarlas de acuerdo con el tema que estudiamos» (P2). Asimismo, han de estar «bien estructuradas y bien medidas en el tiempo» (P12), pues, como aclara posteriormente, aquellas que son demasiado largas resultan aburridas para los estudiantes y, en consecuencia, se desmotivan. Otro docente afirma: «Siempre procuro que sean muy variadas y de muy diverso tipo: numerosas actividades de respuesta física total (tpr), juego simbólico, canciones, *chants*, rimas, empleo de póster y *flashcards*, juegos de cartas, dominós, juegos sencillos de tablero, actividades de colorear y completar, dictados de colores, cuentos, mímica, dramatización, uso de recortables, muñecos, juguetes y marionetas, etcétera» (P16).

Otras actividades mencionadas por los docentes están dirigidas al acercamiento del alumno a la nueva realidad cultural que, como relatan Nussbaum y Bernaus, es la base sobre la que se construye la interculturalidad:

> Cuando el docente incorpora a su programa actividades de aula destinadas a observar y analizar las diferencias entre la cultura nativa y la cultura que vehicula la lengua extranjera y a valorar dichas diferencias está contribuyendo a la educación intercultural (Nussbaum y Bernaus, 2001: 26).

Lectura de textos lúdicos y afectivos

Los docentes, por lo general, evitan la realización de actividades de carácter repetitivo. Opinan que el aprendiz ha de memorizar conceptos lingüísticos y gramaticales, pero de manera contextualizada y preferiblemente mediante juegos, cuentos y actividades lúdicas. Defienden, especialmente, los enseñantes de primaria que la motivación hacia el aprendi-

zaje de idiomas se desarrolla más favorablemente en un entorno agradable y mediante el uso de una metodología en el aula que permita al alumno manifestar, expresar temas emotivos, contar historias, quizás sus propias historias, y crear otras nuevas, «canciones, *chants*, rimas, cuentos, mímica, dramatización. En todas mis unidades didácticas siempre está presente una historia, una canción o rima tradicional inglesa, una canción o rima inventada o adaptada por mí, juegos y una actividad de manualidades» (P16). «Uso muchas historias y cuentos, incluso literatura infantil conocida, me facilita la labor de comprensión. A partir de ahí, son ellos los que juegan, cantan, aprenden retahílas, rimas, dramatizan las historias, dibujan, colorean, y entre los pequeños especialmente, ocurre que son ellos los que te piden hacer una ficha escrita tras otras actividades eminentemente físicas» (P10).

Encontramos también actividades centradas en la adquisición de los aspectos lingüísticos del idioma, en especial, de las formas verbales y la pronunciación. Para ello, los docentes sugieren evitar los paradigmas gramaticales completos intercalándolos con otras actividades en las que se empleen esas estructuras y faciliten la adquisición de vocabulario: canciones, poemas, obras de teatro, anuncios, etc. Knapp-Potthoff (2000) establece diferencias entre los conceptos *vokabeln* (vocablos) y *wörter* (palabras): el primer término estaría relacionado con la adquisición de un idioma en un marco instruccional (memorizar a base de repetir una y otra vez), y el segundo con procesos de adquisición espontánea de léxico. Los estudios realizados por la autora sobre las creencias de los estudiantes alemanes con respecto al aprendizaje de vocabulario dieron como resultado que la mayoría de los alumnos siguen rutinas fijas de adquisición de léxico, orientadas a la superación de las evaluaciones. Esta estrategia de aprendizaje de vocabulario con listas de palabras no es algo exclusivo de los estudiantes alemanes. En la encuesta encontramos varias referencias negativas hacia aquellos alumnos que no se esfuerzan por memorizar vocabularios y estructuras gramaticales. Como apuntamos anteriormente, sería preferible adquirirlas de manera contextualizada aunque, «si no hay canciones para aprender vocabulario, les paso una lista de palabras que tienen que memorizar» (P51).

Actividades destinadas a fomentar la interacción oral

Los docentes programan «actividades que requieren la participación de los alumnos con predominio de las destrezas comunicativas» (P2). Fomentan la fluidez en el uso del idioma, «potenciando los debates y haciendo que los alumnos se impliquen personalmente con sus propias opiniones» (P29). Los contenidos de las actividades deberán estar contextualizados y reflejar los acontecimientos de la vida real. Además, los encuestados apuntan que en situaciones de recepción y producción, el vehículo de comunicación ha de ser la lengua extranjera: «Siempre saludo en inglés para hacer que según lleguen a clase hablen y se sientan más cercanos a la otra realidad» (P2). Las declaraciones de los encuestados están en consonancia con la propuesta de Littlewood (1998), según la cual para organizar las clases con claridad y eficacia no se debe recurrir al idioma materno:

> Los estudiantes la ven asignada a campos que no son comunicativamente esenciales, como los ejercicios de repetición y transformación o la práctica de diálogos, mientras que la lengua materna sigue siendo el medio apropiado para comentar los temas de importancia (Littlewood, 1998, p. 43).

Los enseñantes coinciden en que las interacciones orales podrán desarrollarse adecuadamente sin necesidad de insistir en los objetivos gramaticales. En la actualidad, el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas se basa sobre todo en la transmisión de información, afectos y percepciones de un contexto determinado, principios fundamentales para fomentar la interacción en el aula. Ello presupone el diseño de actividades, tareas, materiales y la existencia de una motivación hacia el aprendizaje en la que el método del profesor adquiere una gran relevancia. Es obvio que el docente debe aplicar aquella metodología que proporcione al alumno la vivencia de su satisfacción en el progreso, y cuyas actividades estén en consonancia con los principios fundamentales de ese método de enseñanza. Sin embargo, no existe el método ideal por excelencia; el docente sigue investigando en una metodología cuyas influencias motivacionales y cognitivas en el proceso de enseñanza resulten válidas para el grupo de alumnos y, como relatan algunos enseñantes, cambiando las estrategias que no funcionan. En este sentido, nos parece interesante la opinión de Molina García respecto al diseño de didácticas adaptadas a los alumnos:

> Es un principio indiscutible que debe haber una didáctica específica adaptada al perfil de cada grupo destinatario (si entendemos por didáctica las estrategias y métodos planificados para ese grupo), ya que sin el conocimiento de este no puede diseñarse aquella adecuada y correctamente (Molina García, 2003: 157).

En consecuencia, los informantes opinan mayoritariamente que la finalidad curricular del área de lenguas extranjeras es enseñar a comunicarse en ellas. Esto implica un enfoque basado en la comunicación y orientado a la adquisición de una competencia comunicativa, finalidad que coincide con las directrices de política lingüística definida por el Consejo de Europa y recogida en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Mcerl):

> Fomentar la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción, en todos los niveles educativos, de los métodos y materiales más apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas (Consejo de Europa, 2002, p. 19).

De las actividades comunicativas diferenciadas en el documento señalado, los docentes se refieren especialmente a su intención de elaborar tareas para el desarrollo de la producción y comprensión oral y escrita (hablar y escribir, escuchar y leer). La mayo-

ría afirma que para el desarrollo de la expresión oral se realizan juegos comunicativos, como la producción de textos ante el pleno de la clase, encadenar palabras, contar cuentos, películas, libros que hayan leído, juegos de rol[2], simulaciones (algo más complejo que el juego de rol, pues supone la réplica de una situación real), debates, entrevistas, intercambios de información (se plantea un tema de interés y los alumnos darán sus opiniones), y resolución de problemas (para ello es necesaria la comunicación entre los alumnos). El resultado final dependerá de la contribución de cada estudiante.

Para favorecer la interacción oral en el aula, de manera similar a la propuesta de Caballero de Rodas (2001, p. 288), el informante sugiere emplear la lengua extranjera como medio de comunicación, tanto para su organización, como para la explicación de las actividades y en la relación personal con los alumnos, para procurar un ambiente adecuado, dar la oportunidad a todos los aprendices de participar y gestionar la interacción (turnos de participación, tiempo, etcétera).

En conclusión, encontramos numerosos relatos en los que se ofrecen oportunidades en el aula a favor del desarrollo y la eficacia comunicativa inmediata, y en los que se reconoce sacrificar la precisión gramatical en favor de la comunicativa con el uso de actividades como debates, coloquios o trabajos en grupo. Dicho de otra forma, de manera consciente o inconsciente, procuran el desarrollo de habilidades sociales, esencia imprescindible para los aprendices de lenguas extranjeras. Entendemos que los docentes pretenden convertir el aula en un lugar al cual el aprendiz quiera pertenecer, donde el desarrollo integral de los alumnos como personas que van a conocer una lengua y una cultura concretas potencie el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua. En palabras de Littlewood:

> El comunicador más eficaz en una lengua extranjera no es siempre la persona que mejor maneja las estructuras. Con frecuencia es la persona que tiene mayor habilidad en una situación comunicativa (Littlewood, 1998: 4).

Actividades adaptadas al ritmo de aprendizaje y nivel de los alumnos

La mayoría de los docentes se refiere a que la aceptación y realización de las tareas de aprendizaje se llevan a cabo de manera más favorable cuando los alumnos intervienen en su elección y/o elaboración. No obstante, las consideraciones individuales no implican que el alumno sea el que determine el contenido de la enseñanza, sino que el docente se adapte a las particularidades de los individuos. Además, que «el grado de dificultad no sea ni muy superior a las posibilidades de los alumnos, ni tan sencilla que no demande un mínimo esfuerzo» (P5). Para algunos encuestados «las actividades deben estar adaptadas a la capacidad de cada alumno» (P2). Esta docente precisa que la selección y aplicación de las tareas deberían «respetar los ritmos de aprendizaje individuales y procurar que sean

siempre realizables. Establecer una secuenciación ordenada de la enseñanza» (P42).

Dicho de otra forma, el enseñante busca la manera más accesible de presentar la materia, adecuarla al nivel del discente, a sus necesidades y a su ritmo de aprendizaje. Mayoritariamente, los docentes señalan que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de estar centrado en el alumno, lo que constituye el principio esencial defendido en los trabajos germinales del enfoque comunicativo (Canale y Swain, 1980; Littlewood, 1998).

Actividades de repaso

Dos profesores solicitan del alumno la realización de «tareas de repaso que ya dominen y en la que se sientan a gusto» (P14). El enseñante P2 sugiere que este tipo de actividades se lleven a cabo fuera del aula, con la intención no solo de repasar, sino también de fomentar la responsabilidad de sus obligaciones, mostrándose «inflexible en cuanto a su realización y a los plazos» (P2).

Conclusiones y reflexión final

De nuestra investigación podemos concluir, en primer lugar, que no hemos encontrado diferencias de opinión en cuanto a la edad de los docentes y el idioma que imparten. Por el contrario, los profesores del ámbito de primaria se pronuncian fuertemente a favor de mantener una atención más personalizada con el alumno e, incluso, de establecer contacto con la familia.

En segundo lugar, en general, los enseñantes se definen como guías del aprendizaje, se adscriben a los paradigmas comunicativos y humanistas por lo que, en consecuencia, propugnan una organización de la enseñanza centrada en la atención individualizada, en la satisfacción de las necesidades personales y profesionales de los alumnos.

En tercer término, el eje fundamental en las creencias de los profesores de todos los ámbitos educativos gira en torno a la generación de un clima agradable y de confianza en el aula, que inste a una actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, facilite los procesos cognitivos.

En cuarto lugar, otro de los factores que contribuyen a fomentar la motivación de los alumnos son los reforzadores, puesto que la historia de recompensas que tengan los alumnos condicionará determinadas conductas. Así, por ejemplo, si el enseñante administra al discente los refuerzos necesarios, puede lograr que este se enfrente a la tarea de una manera más entusiasta. Entendido así, las conductas de los estudiantes estarán en función de las recompensas que obtengan. En consecuencia, podemos concluir que:

- No todos los reforzadores administrados por el profesor surten efectos positivos ni influyen de la misma manera en todos los sujetos.

- Los profesores refuerzan con halagos especialmente cuando adquieren resultados positivos. Compartimos esta opinión, puesto que el interés intrínseco por las tareas se puede debilitar si el alumno espera en cada situación una recompensa, aunque, por otro lado, como expresa un encuestado, hay que recompensar el esfuerzo realizado, independientemente de los resultados.

- Otro de los aspectos sugeridos es que los elogios se realicen en ocasiones en privado y no en público, para evitar la comparación social y, por ende, la motivación por la ejecución de la meta.

- Los reforzadores se refieren a elogios o a un aumento de la calificación académica.

- El refuerzo se ha de suministrar en el momento preciso, ha de ser inmediato.

- Todos los alumnos necesitan el refuerzo, pero no de manera reiterada puesto que su efecto tenderá a disminuir con el tiempo.

- El refuerzo deberá tener un cierto nivel de intensidad.

En quinto lugar, respecto a las actividades propuestas en el aula, las decisiones de los profesores están basadas en sus interpretaciones sobre el currículo del alumno: intereses particulares, dificultad en el aprendizaje, nivel, ritmo de trabajo. El criterio del éxito en las actividades se vincula más a la eficacia funcional y social que a la corrección estructural del idioma.

Además, consecuentemente, la mayoría de los profesores excluye de su repertorio de técnicas la práctica puramente estructural e incorpora las comunicativas y, por lo tanto, programa actividades dirigidas a desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos.
Algunas variables que pueden mejorar la capacidad del docente para mantener y fomentar la motivación de los estudiantes en relación con el carácter de las actividades es que estas han de ser amenas, lúdicas, cortas y temporalizadas. Las actividades propuestas por los profesores del ámbito de educación primaria se dirigen también a la formación sociocultural del alumno. Asimismo, se recomienda el uso de la lengua meta como vehículo de comunicación en el aula.

En resumen, la mayoría de las actividades descritas son de carácter humanista, y su intención es la de fomentar la comunicación y el conocimiento entre el grupo de alumnos. Queda claro en sus exposiciones que los docentes evitan que la gramática sea el

elemento conductor del curso. Procuran realizar tareas útiles y explicar el porqué de las actividades, así como promover desafíos y atender a las posibles dificultades que surjan.

A nuestro juicio, una de las funciones fundamentales del profesor, dentro del ámbito *aprender a aprender*, es la de proporcionar-entrenar nuevas estrategias que ayuden a la adquisición de vocabulario; acostumbrar a los alumnos a reflexionar sobre cómo lo aprenden y por qué.

En definitiva, es un hecho que la mejora de la enseñanza pasa por la mejora de la actividad docente, lo que se debe traducir en la necesidad de efectuar cambios en la metodología que no funciona. A través de sus testimonios constatamos, una vez más, la difícil labor del docente.

1 La encuesta estuvo constituida por 30 preguntas abiertas relacionadas con el pensamiento y las creencias del docente para mantener o fomentar la motivación del alumno.

2 Son tareas pautadas en las que los alumnos inventan diálogos o recrean una situación comunicativa.

Referencias

Alonso Tapia, Jesús (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia.* Madrid: Morata.

Arnold, James (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press.

Caballero, B. (2001). Las destrezas de la comunicación oral. En L. Nussbaum y M. Bernaus (eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria* (pp. 265-92). Madrid: Síntesis.

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, 1* (1), 1-47.

Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis.* Tubinga: Gunter Narr Verlag.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Estrasburgo: Consejo de Europa / Instituto Cervantes.

Fernández-Abascal, E. (1995). Psicología de la motivación y la emoción. En E. G. Fernández-Abascal (coord.), *Manual de motivación y emoción* (pp. 19-52). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Gardner, Robert (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation.* Maryland: Edward Arnold.

Knapp-Potthoff, A. (2000). Vokabeln im Kopf. En C. Riemer (ed.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen* (pp. 293-307). Tubinga: Gunter Narr Verlag.

Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo.* Madrid: Cambridge University Press.

Martínez Agudo, J. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y Literatura), 13*, 235-61.

Masats, María D. (2001). La gestión de la comunicación en el aula. En L. Nussbaum y M. Bernaus (eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria* (pp. 173-205). Madrid: Síntesis.

Molina, María J. (2003). Una didáctica especial para un grupo peculiar: la educación de adultos en Melilla. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas, 13*, pp. 157-68.

Muñoz Justicia, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/ti versión 2.4.* Recuperado de: http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf, [consulta: 25 de junio de 2010].

Nussbaum, L., y Bernaus, M. (eds.) (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria.* Madrid: Síntesis.

Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción.* (3.ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Schiefele, H. (1978). *Lernmotivation und Motivlernen.* Múnich: Ehrenwirth.

Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 143-59). Madrid: Cambridge University Press.