Centro Universitario CIESE Fundación Comillas

Centro Universitario CIESE Fundación Comillas

UC UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

*Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera*
CIESE-Comillas – UC
Año académico *2016-2017*

# La motivación en el aprendizaje de ELE: análisis y propuesta didáctica en estudiantes del Grado de Español y Estudios Latinoamericanos de la *Universitetet i Bergen* en Noruega

Trabajo realizado por: María Sánchez Gómez

Dirigido por: Mª del Carmen Moral del Hoyo

A Mª del Carmen Moral del Hoyo, mi guía durante estos meses de trabajo. Gracias por compartir tus conocimientos conmigo, dedicar tanto tiempo a mis constantes dudas y alentarme cada día con tus palabras.

A la *Universitetet i Bergen* y, en especial, a la profesora Kari Soriano Salkjelsvik. En primer lugar, por haberme brindado la oportunidad de comenzar mi camino como profesora de español en tal universidad y, en segundo lugar, por haberme permitido realizar esta investigación con la colaboración de sus alumnos.

A los once alumnos que forman parte de mi investigación, sin los cuales habría sido imposible poner en práctica todos los conocimientos adquiridos en el Máster. Gracias a todos. Siempre fuisteis y seréis mis primeros alumnos de español.

A mis grandes compañeros de estudio y aventuras en Comillas, especialmente a los que me han acompañado desde el primer día en esta nueva andanza hacia la docencia. Os habéis ganado un gran hueco en mi vida.

Al mejor acompañante de vida, por restar horas de sueño y estudio en pos de ayudarme siempre que lo necesito, por mantener siempre la calma y apoyarme en todo lo que hago. Muchas gracias, Carlos.

Y, finalmente, a mis padres, por darme de forma incondicional los consejos necesarios para orientarme en mi futuro personal y profesional. Muchas gracias.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN ..... 1

I. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS ..... 2

II. MARCO TEÓRICO ..... 5

1. Las emociones y la dimensión afectiva en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras ..... 5

1.1. Principales factores afectivos y motivacionales implicados en el proceso de E-A de una LE ..... 7

2. La motivación ..... 16

2.1. Aproximación conceptual ..... 17

2.2.Tipos de motivación ..... 18

2.3. Diferentes perspectivas de estudio de la motivación ..... 19

2.4. Motivación en el aprendizaje de LE ..... 20

2.5. Dificultades y retos de la enseñanza motivadora ..... 23

2.6. Estrategias de motivación ..... 24

2.7. Motivación, actitud y competencia intercultural ..... 26

3. La literatura en el aula de ELE ..... 27

3.1. La inclusión del texto literario en el proceso de ELE: ventajas académicas y motivacionales ..... 28

3.2. De la literatura en el aula de ELE al aula de Literatura Hispánica y ELE: metodología AICLE ..... 30

III. CONTEXTUALIZACIÓN ACADÉMICA DE LA INVESTIGACIÓN ..... 33

4. La situación de ELE en Noruega ..... 33

5. La Enseñanza de Español y Literatura Española en educación superior ..... 34

5.1. El Grado de *Estudios de Español y Literatura Latinoamericana* ..... 34

5.2. La asignatura *Estudios Avanzados en Literatura Latinoamericana* ..... 34

IV. APLICACIÓN PRÁCTICA ..... 37

6. Metodología de la investigación ..... 37

6.1. Participantes: descripción de la muestra ..... 37
6.2. Instrumentos de recogida de datos: procedimiento y justificación ..... 38
7. Cuestionario inicial: análisis y discusión de datos ..... 42
7.1. Resultados del cuestionario inicial ..... 44
8. Propuesta didáctica pilotada ..... 46
8.1. Diseño propuesta didáctica: presentación y justificación ..... 46
9. Cuestionario final y entrevistas: análisis y discusión de datos ..... 52
9.1. Resultados del cuestionario final ..... 52
9.2. Resultados de las entrevistas ..... 54
V. CONCLUSIONES ..... 58
VI. BIBLIOGRAFÍA ..... 60
VII. ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS E ILUSTRACIONES ..... 67
VIII. ANEXOS ..... 68
Anexo 1. Estrategias de motivación ..... 68
Anexo 2. Cuestionario inicial piloto ..... 72
Anexo 3. Cuestionario final piloto ..... 78
Anexo 4. Entrevista piloto ..... 81
Anexo 5. Cuestionario inicial pilotado ..... 82
Anexo 6. Cuestionario final pilotado ..... 85
Anexo 7. Determinación del tipo de motivación dominante ..... 86
Anexo 8. Determinación del grado de motivación ..... 88
Anexo 9. Determinación de la actitud hacia lo hispano, la literatura y la asignatura ..... 90
Anexo 10. Ficha de contenido de la propuesta didáctica ..... 95
Anexo 11. Propuesta didáctica piloto ..... 99
Anexo 12. Resultados de la propuesta didáctica ..... 108
Anexo 13. Muestra del libro *Los estudiantes de Bergen pintados por sí mismos* ..... 116
Anexo 14. Gráficos con los resultados del cuestionario final (Evaluación al profesor) ..... 126

Anexo 15. Gráficos con los resultados del cuestionario final (Autoevaluación) ..... 129

Anexo 16. Transcripción de la entrevista 1 ..... 134

Anexo 17. Transcripción de la entrevista 2 ..... 138

Anexo 18. Transcripción de la entrevista 3 ..... 144

Anexo 19. Transcripción de la entrevista 4 ..... 147

**RESUMEN**

Este trabajo se centra en identificar el tipo y grado de motivación en la asignatura *Estudios Avanzados en Literatura Latinoamericana* de un grupo de estudiantes de la *Universitetet i Bergen*, en Noruega, para optimizar las propuestas didácticas llevadas a cabo y conseguir mejores resultados respecto a la enseñanza-aprendizaje de ELE. En nuestra investigación hemos profundizado en la importancia de varios factores afectivos relacionados con el alumno, el profesor y el contexto de aprendizaje, como elementos clave para fomentar, mantener e, incluso, aumentar la motivación. Para ello, hemos realizado un estudio descriptivo etnográfico con un análisis cuantitativo y cualitativo que permite detectar el perfil de motivación grupal hacia la lengua y cultura hispanas para, posteriormente, diseñar y pilotar una propuesta didáctica de acuerdo con sus intereses, las características de un curso de literatura universitario en un contexto AICLE, y las principales estrategias de motivación propuestas por Dörnyei (2008).

**PALABRAS CLAVE:** Español como lengua extranjera, afectividad, motivación, literatura, AICLE, propuesta didáctica.

**ABSTRACT**

This report is focussed on identifying the type and degree of motivation in *Advanced Studies in Latin American Literature* course of a group of students from University of Bergen, Norway, to optimize didactic proposals carried out in the classroom and to obtain better results regarding teaching-learning process of Spanish as a Foreign Language. In our research we have delved into the importance of some affective factors related with the student, the teacher and the learning context as key elements to encourage motivation, to maintain it and also to increase it. For that purpose, we have made an ethnographic descriptive study with a qualitative and quantitative analysis which detects the group motivation profile towards Spanish language and culture in order to develop and conduct a didactic proposal according to their interests, characteristics of a University Literature Course at a CLIL context and the main motivational strategies proposed by Dörnyei (2008).

**KEYWORDS:** Spanish as a foreign language, affectivity, motivation, literature, CLIL, didactic proposal

*«Trabajar en el grupo y con el grupo devuelve la emoción a la enseñanza»*.

Dörnyei y Malderez, 2000

*«Quiere que todo el mundo lo sabe y es como [...] que tiene su corazón afuera cuando habla sobre la literatura y es superbuena [...] quiere enseñarlo con todo su alma»*.

Synnøve, estudiante de la UiB

## I. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

En la actualidad, se ha comprobado que la dimensión afectiva cobra cada día un papel más importante en el campo educativo en general, y en la didáctica de las lenguas en particular, constituyendo un componente esencial en el aprendizaje exitoso de una lengua extranjera.

Por lo tanto, si como individuos somos capaces de percibir la enorme importancia que tiene 'lo afectivo' en nuestra vida, también el desempeño de la actividad docente en una lengua extranjera debería fomentar la importancia que tienen esas emociones y actitudes positivas «para educar globalmente al alumno, uniendo mente y corazón en el aula» (Goleman 1995: 14, en Arnold 2000: 21). Por consiguiente, no es de extrañar que uno de los principales factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea la motivación.

El estudio de este factor se ha ido incrementando desde que la psicología humanística propició un cambio de perspectiva hacia enfoques y métodos que situaban al alumno como centro de aprendizaje y donde la figura del profesor y del contexto educativo eran fundamentales. La presencia de este cambio también operó en la didáctica de lenguas.

Por otro lado, la inclusión del texto literario como recurso didáctico y motivador en la enseñanza de lenguas también ha recibido un nuevo impulso. Sin embargo, diversas corrientes investigativas afirman que, en determinados contextos de enseñanza de ELE, como parece ocurrir en Noruega, la literatura hispana, concretamente la hispanoamericana, no goza de gran presencia ni prestigio.

De este modo, el presente trabajo secunda estas dos líneas de investigación con la intención de proteger y, a ser posible, mejorar la motivación en el marco de un curso de

Literatura en español destinado a estudiantes universitarios en Noruega. Para ello, presentaremos y desarrollaremos una propuesta didáctica que incluya el máximo número de intereses de los alumnos haciendo uso de las estrategias de motivación propuestas por Dörnyei (2008), entre las que se encuentran la creación de materiales novedosos y atractivos, para conseguir un mejor rendimiento y, sobre todo, el fomento del estudio de la literatura y del español. Asimismo, se espera que, tras la obtención de los análisis y reflexiones de los aprendientes, este trabajo sirva como incentivo para aquellos docentes que quieran trabajar de una forma diferente y más actual el componente cultural literario y la motivación en el aula de idiomas.

Por lo tanto, los objetivos generales que pretendemos alcanzar con el presente trabajo son los siguientes:

- Revisar el componente afectivo en el aprendizaje.
- Destacar la importancia de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, y de la LE en particular.
- Diseñar y aplicar diferentes instrumentos de recogida de datos para medir el tipo y grado de motivación dominante.
- Promover, proteger y, si es posible, aumentar la motivación hacia el aprendizaje integrado de la cultura literaria hispana y de la lengua española.
- Detectar la importancia de otros factores afectivos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A su vez, estos objetivos generales pueden derivar en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el tipo y grado de motivación previo a la intervención pedagógica en una muestra de aprendientes.
- Medir los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de recogida de datos.
- Diseñar y llevar a cabo una propuesta didáctica que verse sobre literatura y el cuadro de costumbres en el siglo XIX en México.
- Valorar los resultados de la propuesta didáctica y comprobar su alcance en el aula de enseñanza superior de Literatura a través del español.

Estos objetivos resultan en las siguientes preguntas de investigación, a las cuales se desea dar respuesta a medida que el estudio avance: ¿Cuáles son las actitudes de nuestros aprendientes hacia las LE y hacia el español? ¿Cuál es la importancia del papel del profesor respecto a la motivación de un alumno? ¿Y el de los compañeros? ¿Es importante crear un buen clima de trabajo en el aula para conseguir un aprendizaje afectivo y efectivo? ¿Es importante la elección y variedad de materiales y tareas en relación con la motivación? ¿Qué conlleva dar clase en un curso de literatura el modelo AICLE? Y, finalmente, ¿qué otros factores intervienen en la motivación de un alumno?

Este trabajo se estructura en tres partes: el marco teórico, la contextualización académica y la aplicación práctica. En el marco teórico se realizará un amplio repaso sobre los factores afectivos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, relacionados con el alumno, el profesor y el contexto de aprendizaje. A continuación, nos centraremos en nuestro componente principal: la motivación. Ofreceremos varias aproximaciones conceptuales, analizaremos el estado actual de la cuestión a través de los principales investigadores de este factor en el ámbito de las lenguas extranjeras y destacaremos cuáles son los principales desafíos de la enseñanza motivadora. Después, se expondrán las principales estrategias de motivación que sería conveniente utilizar en el aula para mantener y proteger la motivación. Estudiaremos también la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de literatura en el aula de ELE y en la materia de Literatura enfocada desde un modelo AICLE en enseñanza superior.

En la contextualización académica se detalla la asignatura y el grado en el que se enmarca nuestra muestra de estudio.

En la aplicación práctica, en primer lugar, presentamos y describimos el método de obtención y análisis de resultados previos a la aplicación de la propuesta didáctica; en segundo lugar, se muestra una propuesta didáctica diseñada para este contexto de enseñanza-aprendizaje de Literatura a través del español y, en tercer lugar, se presentan los instrumentos de recogida y análisis de datos posteriores al pilotaje de la propuesta didáctica.

## II. MARCO TEÓRICO

### 1. Las emociones y la dimensión afectiva en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras

A partir de los años 70, con el desarrollo de la psicología humanística, las investigaciones relacionadas con la afectividad y sus implicaciones en el proceso de la enseñanza-aprendizaje (E-A) de lenguas extranjeras (LE) empiezan a cobrar gran importancia. Es aquí donde nace la corriente de *enseñanza centrada en el alumno* de la mano de autores como Erikson, Maslow y el más importante dentro de la psicología educativa, Rogers (1969, en CVC., s.v. *Enfoques humanísticos*). Estos autores, junto con Stevick, resaltaron la importancia de las emociones y los sentimientos, así como la inserción de los intereses y necesidades de los alumnos para alcanzar el éxito en el aprendizaje.

Para aproximarnos a la cuestión sobre la *afectividad* dentro del contexto de E-A de LE, adoptaremos principalmente la línea de investigación de Arnold (2000), para quien dicho término se define «en sentido amplio como los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta» (Arnold y Brown, 2000: 19).

Del mismo modo:

> El conjunto de factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua se ha clasificado tradicionalmente en dos variables: la cognitiva y la afectiva. La variable afectiva abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad (CVC, s.v. *variable afectiva*).

Por lo tanto, y enfocando ya la importancia de lo afectivo en el aprendizaje lingüístico, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001: § 5.1.3.) pone de manifiesto que:

> La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

Es aquí donde se corrobora que la dimensión afectiva del alumno de idiomas forma parte del proceso de E-A de LE. Por ello, se debería prestar especial interés a la

afectividad por dos motivos (Arnold, 2000: 20). En primer lugar, porque si el docente se preocupa por reducir los problemas originados por emociones negativas, y por crear y utilizar emociones positivas y facilitadoras, puede provocar mayor eficacia en el aprendizaje. Y, en segundo lugar porque, según Goleman (1995, en Arnold 2000: 20-21), en las culturas occidentales, a partir del S. XVIII se ha ido creando una *incultura emocional* debido al insistente empleo de las funciones relativas al uso de la razón y la mente, dejando en un segundo plano las funciones emocionales. Este autor propone a los centros «contribuir de forma significativa a educar a los alumnos de manera afectiva» (Arnold, 2000: 21). Para ello, sería aconsejable que, tanto el centro educativo como el profesor, detectase en alguna medida cuáles son los sentimientos que llevan a los alumnos a comportarse de cierta forma respecto al aprendizaje de la LE para poder estimular con ideas positivas al alumno e incorporar sus intereses y experiencias personales, lo que contribuirá a que el alumno se sienta más motivado.

Cabe destacar que, con el tiempo, las investigaciones han demostrado que la variable afectiva en la enseñanza no se opone a la cognitiva. Es más, «cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes», así que «la relación entre afectividad y enseñanza de idiomas, es de carácter bidireccional» (Arnold, 2000: 19-21).

Como analiza Arnold (2000), son muchos los autores que han hablado de esta unión entre cognición y afectividad (Brown, 1971; Castillo, 1973; Schulman, 1991; Delors, 1996). Entre ellos, Williams y Burden (1999) y Dörnyei (1994, 2008), han señalado que los factores afectivos son especialmente importantes para conseguir un aprendizaje eficaz y, en concreto, han destacado el papel del profesor y la cohesión grupal en el aula.

Es por esto que se puede afirmar que la afectividad tiene y debe tener cabida en el contexto del aula de idiomas, lugar en el que no solo se lleva a cabo la enseñanza de códigos lingüísticos y de contenidos, sino de herramientas para desarrollar y potenciar las capacidades del alumno como individuo, o como bien afirma Stevick (1998: 196, en Arnold 2000: 21), se trata del lugar donde preocuparse por «metas más profundas, [...] "metas vitales", no sólo por la consecución de "metas lingüísticas" concretas». La labor del docente es, pues, facilitar los recursos —autonomía, mayor responsabilidad en

cuanto a su propio aprendizaje, seguridad y confianza, entre otras—, para que, además de desarrollarse como estudiante, lo haga también como ser humano.

En este punto, cabe destacar la importancia del enfoque comunicativo en la enseñanza de una LE, cuyo objetivo es preparar al aprendiente para una comunicación real, para lo cual, «debe participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma» (CVC, s.v. *enfoque comunicativo*). Y, es en el MCER (2001, §.2.1.), donde además se detalla que dicho enfoque está orientado a la acción, ya que, al alumno no se le considera únicamente como un estudiante sino como un *agente social*, miembro de una sociedad que debe afrontar unas tareas.

Además, existen otras corrientes de investigación que, en los últimos 25 años, han vuelto a destacar el papel de la emoción humana en la educación. Estas son la psicología y la neurociencia cognitiva actual que, a través de la subdisciplina de la neuroeducación —su aplicación en las aulas—, confirman la importancia que tiene la «emoción, curiosidad, atención, conciencia, procesos mentales, aprendizaje, memoria [...] desde el niño hasta el adulto y el anciano» (Mora, 2013: 19-21), sin olvidar que las estrategias que se utilicen deben estar siempre adaptadas «a la alegría, al despertar, al placer y nunca al castigo» (Mora, 2013: 27).

A partir de esta reflexión, observamos de nuevo que la principal fuente de éxito en el aprendizaje es el alumno, y que «el maestro y los profesores son la llave de la educación» (Mora, 2013: 51). Sin embargo, en muchas ocasiones, se encuentran con problemas a los que no siempre pueden hacer frente. (Véase *2.2.5. Dificultades y retos de la Enseñanza motivadora*).

En el próximo apartado se profundizará en la definición y desarrollo de los principales factores afectivos implicados en la E-A y en la relación entre estos y la motivación en el aula de LE.

### 1.1. Principales factores afectivos y motivacionales implicados en el proceso de E-A de una LE

Como señalábamos en el apartado anterior, se dan una serie de variables afectivas que intervienen de forma positiva o negativa, y en mayor o menor medida, en el proceso de

E-A de una LE. Nos centraremos únicamente en las relacionadas con el aprendiente de idiomas[1].

Es cierto que se han realizado diversas y distintas clasificaciones, tales como la desarrollada por Arnold (2000: 26-40), quien divide *factores individuales* (internos al alumno) y *factores de relación* (entre alumnos), la conocida clasificación de Reid (2000: 316) que divide los *factores internos* y los *factores externos*, así como otras como las de Palacios (2014: 20) y Dörnyei (1994). Sin embargo, la desbordante bibliografía nos impone la necesidad de seleccionar la clasificación que mejor se adapte a las necesidades de nuestra propuesta y, por lo tanto, el estudio se focalizará en algunos de estos factores que prestan especial atención a las emociones del alumno con el fin de ayudar a superar la desmotivación (Méndez, 2016: 29).

Lo haremos desde una visión tridimensional y próxima a la de Palacios (2014): los *factores relacionados con el alumno* —donde centraremos nuestro estudio—, *con el profesor* y *con el contexto de aprendizaje*, sin olvidar que cada uno de estos factores es indisociable del resto.

#### *1.1.1. El alumno*

En este epígrafe tomaremos a Arnold (2000) y Soler-Espiauba (2009)[2] como autoras de referencia. En primer lugar, analizaremos los factores que obstaculizan una afectividad positiva en el aula.

**a) Ansiedad**

De acuerdo con los propios docentes y estudiantes de LE, la ansiedad es uno de los obstáculos más importantes que hay que superar para el aprendizaje de un idioma (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986: 125). Está relacionada con sentimientos de miedo, frustración, tensión, inseguridad y preocupación, y aunque todavía no se sepa con total

[1] Dejaremos de lado los factores de carácter cognitivo tales como la inteligencia o la memoria, los procesos mentales (análisis, síntesis, etc.), la aptitud, las estrategias cognitivas y metacognitivas (Lorenzo, 2004: 305), dado que no son objeto de nuestro estudio.

[2] Es pertinente destacar que para Soler-Espiauba (2009: 819-820) los *factores afectivos* son *factores emocionales* puesto que estos últimos permiten englobar tanto los sentimientos negativos como los positivos.

certeza cuáles son las causas que la provocan en los alumnos de LE, es probable que pueda deberse a experiencias negativas en el aprendizaje de idiomas en el pasado (MacIntyre y Gardner, 1991: 297). Para reducir esta ansiedad en el aprendizaje, el profesor debe, en primer lugar, conocer mejor a sus alumnos y, en segundo, reflexionar sobre su práctica docente con el fin de crear un clima propicio para el aprendizaje (Rubio, 2015: 50) o lo que es lo mismo, «crear un ambiente emocionalmente seguro» (Arnold y Brown, 2000: 27).

En relación con esto y, de acuerdo con autores como Arnold y Brown (2000: 26), MacIntyre y Gardner (1991: 296) y Horwitz *et al*., (1986: 127), existe un tipo de ansiedad, conocida como *ansiedad comunicativa* que se observa en las clases de aprendizaje de idiomas y se caracteriza por el miedo a hablar en LE (Horwitz *et al.*, 1986: 127). Por lo tanto, los alumnos cuyo nivel del idioma no sea alto y esté por debajo del resto de sus compañeros y, además, la percepción del mismo sea negativa, sentirán mayor nerviosismo y ansiedad y evitarán participar en el desarrollo de la clase (Rubio, 2015: 50).

Aun con esto, el profesor debe actuar para disminuir, dentro de lo posible, la ansiedad y sus efectos en el alumno dado que condiciona los logros o fracasos que pueda alcanzar el alumno no solo a nivel académico sino también personal.

**b) Inhibición**

Otro de los factores afectivos que cuenta con una carga negativa respecto al proceso de E-A de una LE es la *inhibición*.

Autores como Horwitz *et al*., (1986), y MacIntyre y Gardner (1991) defienden que cometer errores en el aprendizaje de una lengua, ya sea materna o extranjera, es inevitable y totalmente necesario para avanzar y fortalecer el aprendizaje. Por esto, un adolescente o adulto debe adoptar la misma postura ante el aprendizaje que de niño, es decir, no sentir miedo ni inhibirse a la hora de hablar en la LE, «apostar un poco, estar dispuestos a probar intuiciones respecto al idioma y a correr riesgos razonables de cometer errores» (Arnold y Brown, 2000: 27-8). Los enfoques actuales de E-A buscan eliminar la inhibición, con el fin de producir una libre comunicación.

Ante esta situación de miedo al error, el docente debe seleccionar qué tipo de errores corregir y cómo, sin crear reacciones defensivas en el alumno (Horwitz *et al.*, 1986: 131) sino a través de una corrección natural.

**c) Autoestima**

La *autoestima* es otro de los factores que se encuentra estrechamente vinculado con la ansiedad y la inhibición. Está relacionada con la imagen que tenemos de nosotros mismos o, lo que es lo mismo, «con las inevitables evaluaciones que una persona realiza sobre su propia valía» (Arnold y Brown, 2000: 29). La autoestima viene determinada por nuestras experiencias previas y nuestra relación con el exterior, con los demás. Es así como se forma ese *yo* personal, el que se ve afectado por las creencias, actitudes y recuerdos que vamos compilando dentro de nosotros. Según diversos estudios (Arnold, 2006: 4), una autoestima sana es la que el alumno tiene cuando cree en sí mismo y en sus capacidades, además de mostrar una actitud positiva respecto al logro de metas. Por ello es fundamental que se potencie esa autoestima en el alumno con el fin de hacerlo sentirse mejor respecto al aprendizaje y al esfuerzo que este requiere.

Además, junto a esto es importante el concepto de *confirmación del profesor* descrito por autores como Ellis (2004) y León (2005, en Arnold 2015: 5), a través del cual el docente hace que los alumnos se sientan como individuos valorados (Arnold, 2006: 4) y no solo como aprendientes de una LE. Para ello, «debemos dar a estos estudiantes la posibilidad de hablar de sus propias tradiciones, de su familia, de sus países, de sus vivencias, de su valía como individuos» (Soler-Espiauba, 2009: 825) y promover el trabajo en grupo, lo que creará una dimensión afectiva muy positiva.

Analizados los factores que obstaculizan una afectividad positiva en el aula, pasamos a los factores que la favorecen.

**d) Actitud y creencias**

La *actitud* se define como: «Uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Consiste en la disposición psicológica del aprendiente ante los procesos de enseñanza-aprendizaje; [...] experimenta variaciones a lo largo de su desarrollo» (CVC, s.v. *Actitud*).

A su vez, según Arnold (2006: 5): «Las actitudes son importantes porque son antecedentes de comportamiento, predisponen a un alumno a comportarse de una forma u otra, a hacer un esfuerzo suficiente para aprender la lengua o no hacerlo».

En el ámbito de la enseñanza de LE, «las actitudes de los aprendientes pueden ser sobre la lengua, la comunidad de hablantes de la lengua, el valor de aprender la lengua, etc.» (Arnold, 2006: 5). Aquí entra en juego la visión cultural que tenga el aprendiente de la comunidad de la lengua meta: cuanta más aceptación y conocimiento cultural de dicha lengua tengan los aprendientes, mayor y más beneficiosas serán sus actitudes respecto al aprendizaje de esta.

En cuanto a las *creencias* del alumno, estas pueden relacionarse con el aprendizaje de una LE, concernir a la lengua (es sencilla, complicada...), al proceso de aprendizaje y a los hablantes de la lengua (son interesantes, son antipáticos). Las creencias que el alumno tenga respecto a sus capacidades ejercerán «una fuerte influencia en su rendimiento» (Arnold, 2000: 13). Por lo tanto, son subjetivas y pueden cambiar.

Para muchos autores como Pajares (1992), Williams y Burden (1999) y Borg (2003), las creencias que tengan los docentes sobre la enseñanza, la lengua, el aprendizaje de LE, los alumnos y sobre sí mismos, son también muy importantes ya que influyen, en gran medida, en sus comportamientos y actuaciones en el aula e, inevitablemente, afectan al aprendizaje del alumno. De ahí la necesidad de que el docente sea consciente de su sistema de creencias (Williams y Burden, 1999: 62-4), pues «como no podemos estar seguros de que lo que creemos que estamos enseñando es lo que se esté aprendiendo, es muy aconsejable que dotemos a nuestros alumnos para aprender» (Arnold y Brown, 2000: 37). Es decir, se le puede enseñar al alumno a formular metas alcanzables para que, al conseguirlas, obtenga un mayor éxito y confianza en sí mismo, o tal y como señalan autores como Oxford y Shearin (1994: 21, en Arnold 2000: 34) se pueden ofrecer tareas que tengan sentido, que puedan elegir los alumnos y sobre las que tengan un sentimiento de control.

**e) Motivación**

La *motivación*, junto con las actitudes, son dos de los factores afectivos que más conciernen a nuestro estudio. Podría decirse que la motivación es «una característica básica de la mente humana. [...] Está relacionada con lo que *se quiere o desea*

(funciones conativas), con lo que se *piensa racionalmente* (funciones cognitivas) y con lo que *se siente* (funciones afectivas) (Dörnyei, 2008: 18).

Tal y como ha revisado Gardner (1985), autores como Gardner y Lambert (1972) han sido los pioneros en considerar que la motivación tendría dos orientaciones: una *integradora* y otra *instrumental*. La primera se relaciona con la cultura de la lengua meta, hasta el punto de querer formar parte de ella, y la segunda tiene que ver con motivos prácticos que llevan a aprender una LE, como conseguir un puesto de trabajo, buenas notas en el colegio, etc. (Arnold y Brown, 2000: 30). Además, la motivación que presente un alumno puede ser *intrínseca* y *extrínseca* (Gardner, 1985). La intrínseca nace del propio individuo, puede ser por puro placer o por su interés y deseo, es decir, «la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa» (Arnold y Brown, 2000: 31) y la extrínseca está relacionada con ganar u obtener algo externo al individuo como, por ejemplo, la búsqueda de una recompensa. Independientemente de los distintos fines de ambas motivaciones, un alumno puede presentar ambos tipos de motivación y, a su vez, ambos tipos de orientaciones.

Más adelante se desarrollarán con mayor detenimiento dichas características pero, por ahora, cabe destacar que otra de las piezas fundamentales para que un alumno esté motivado es la figura del profesor.

### *1.1.2. El profesor*

Si nos acercamos al papel del docente de idiomas desde un punto de vista afectivo, este debe *saber* —tener conocimiento de la materia y de los recursos de E-A—, *hacer* —construir un aprendizaje a través de sus destrezas y habilidades— y, especialmente, *ser* —preocuparse por sí mismo, por su visión y por su actuación en el aula, así como de los alumnos— (Arnold y Brown, 2000: 22). En relación con el *ser*, y como ya se ha comentado, el profesor debe tener en cuenta no solo los aspectos relacionados con su personalidad, sino:

> La capacidad de controlar las emociones de y ante un grupo de alumnos. Como profesor debemos observar la aptitud para la enseñanza, la actitud y el conocimiento frente a la lengua y cultura que enseña, [...] la motivación, su experiencia, formación y reciclaje y su estilo de enseñanza (Ruiz, 2010: 63).

Además, conocerse a sí mismo le ayudará a comprender más y mejor a los alumnos y, por lo tanto, a «orientarlos hacia un aprendizaje y un crecimiento más significativos» (Arnold y Brown, 2000: 22).

Dörnyei afirma que «casi todo lo que hace un profesor en el aula influye en la motivación de sus alumnos» (Dörnyei, 2008: 56) y, por ello, es importante que el profesor demuestre entusiasmo, tenga un compromiso con el aprendizaje de los alumnos y sus expectativas al respecto y, además, tenga una buena relación con ellos (Dörnyei, 2008: 56)[3]. Conforme señala Csikszentmihalyi, la gente joven sabe cuándo a un adulto le gusta o no le gusta lo que hace y, en este caso, si a un profesor no le gusta lo que hace, el alumno lo notará y «extraerá la conclusión perfectamente racional de que, en base al valor que tiene en sí misma, no merece la pena dominar esa particular materia» (Csikszentmihalyi 1997: 77, en Dörnyei 2008: 56). Por consiguiente, el profesor, idealmente, debe sentir entusiasmo por su propia área de especialización y, además, debe hacerlo público —*hacer de modelo*— para que el alumno lo observe y tome conciencia del significado del aprendizaje. Debe ofrecerles ayuda específica, responder y corregir con prontitud, organizar tareas y actividad extracurriculares, etc. (Dörnyei, 2008: 58-9). Otra de las características más importantes que debe tener un profesor para motivar a los alumnos es la capacidad de escuchar porque, como apunta Wlodkowki (en Dörnyei 2008: 63):

> Escuchar a alguien es la transacción más importante que se produce entre nosotros y otra persona por medio de la cual le comunicamos que la aceptamos como ser humano...Más que ninguna cosa, la manera en que lo escuchamos comunica a los alumnos en cuánta consideración los tenemos realmente.

Por eso es importante que el profesor, en la medida de lo posible, preste atención ostensible a los alumnos y, para ello, puede seguir algunas de las pautas propuestas por Raffini (1996) y Burden (1995), (en Dörnyei 2008: 63), como saludarlos y recodar sus nombres, sonreírles, mencionar cosas de las que ya se ha hablado con ellos con anterioridad, hacerles saber que reconocemos su esfuerzo, entre otras.

Según han revisado Williams y Burden (1999: 56-7), autores como Ericksen (1984), Bennett (1976) y Brown y McIntyre (1992) han trazado las características que debe

[3] Estas características forman parte de las conductas docentes apropiadas propuestas por Dörnyei (2008: 55) en su clasificación sobre las estrategias de motivación para "crear las condiciones básicas de motivación".

tener un profesor para llegar a ser un *buen profesor* y un *profesor eficaz* e incluso un *profesor excelente*, como apunta Mora (2013). Entre estas características destacan la claridad de la presentación, el entusiasmo, la variedad de actividades y destrezas, el reconocimiento y valoración de las aportaciones de los alumnos, el control y buen clima del aula, entre otras (Williams y Burden, 1999: 56-7). Todas estas categorías dependerán de su forma de ser, de lo espontáneo, activo y empático que sea, y esto se verá reflejado en la motivación de los alumnos. A su vez, Underhill (2000: 143) ofrece una clasificación de tres tipos diferentes de docentes: el Lector, el Profesor y el Facilitador. Destacaremos el papel de este último, el Facilitador, pues entiende, como se comentó con anterioridad, del *saber*, del *hacer* y, además del *ser*. Se preocupa de «la atmósfera psicológica de aprendizaje y los procesos interiores del mismo [...] con el objetivo de capacitar a los alumnos para que asuman tanta responsabilidad como puedan respecto a su aprendizaje» (Underhill, 2000: 144). El docente que realiza una labor de Facilitador, «debe generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad» (Unherhill, 2000: 147-8). Además, resulta provechoso crear un ambiente de pertenencia a un «grupo» porque la dinámica de la clase es más efectiva, hay más implicación personal, mejor relación entre compañeros y entre alumnos y profesor.

Si a esto le sumamos que el profesor utilice una variedad de materiales y destrezas en el aula de acuerdo con los gustos, experiencias y necesidades de los alumnos, estos se sentirán también mucho más receptivos y motivados en su participación en el aprendizaje.

Tampoco podemos olvidar mencionar el papel de las tareas que, como ya se ha comentado, es fundamental. Si estas son auténticas y se han elegido y diseñado con detenimiento, alcanzarán el objetivo prestablecido. La elección de estas vendrá determinada por las creencias sobre el proceso de E-A del centro o del profesor, quien puede mostrar mayor interés por la cooperación, por la autonomía individual, por actividades competitivas, etc. Además, la forma en que el profesor las presente determinará en gran medida, el éxito o fracaso de estas. Es cierto que una tarea puede ser muy novedosa e interactiva pero puede que no provoque entusiasmo ni seguridad en el alumno por la falta de confianza del profesor (Williams y Burden, 1999: 193). Además, deben despertar sentimientos y emociones en los alumnos y esto repercutirá en la forma en que los alumnos las realicen (Williams y Burden, 1999: 182). Esas

reacciones serán información vital para el profesor ya que conocerá qué aspectos se deben mejorar.

En relación con lo previamente expuesto, debemos detenernos en la función que tiene el *feedback* en el aula. Williams y Burden (1999: 142) han comprobado que un alumno se siente mucho más valorado y motivado si el profesor le elogia con comentarios positivos sobre su progreso, su rendimiento en el aula o su conformidad y su disconformidad respecto a un asunto, que con recompensas externas. Por lo tanto, ofrecer una retroalimentación al alumno que siga este modelo y le sea beneficiosa para futuras ocasiones.

### *1.1.3. El contexto de aprendizaje*

Sabemos que el contexto de aprendizaje abarca muchos factores específicos relacionados con la situación como el sistema educativo del país, la institución educativa —escuela, instituto, universidad...—, o el grupo y el aula de aprendizaje. Dadas las características de este estudio nos centraremos únicamente en este último contexto y en cómo contribuye a crear una dinámica de grupo positiva y, por lo tanto, motivadora.

«La escuela es el lugar donde no sólo aprendemos asignaturas; es donde aprendemos sobre nosotros mismos y también sobre la vida» (Mostkowitz, 2000: 197). En este sentido debemos valorar la importancia que tiene el aula y todo lo que la conforma para el aprendizaje de LE porque este entorno es el que le permitirá «aprender a aprender y a desarrollarse como individuos totalmente integrados» (Williams y Burden, 1999: 195). El aula no solo se trata de un entorno psicológico, sino también físico (Dörnyei, 2008: 67). Respecto a este último, se puede considerar que la decoración (pósteres, objetos de la clase, etc.) la luminosidad, la disposición del mobiliario, el tamaño del aula y los recursos disponibles (proyector, ordenador, diccionarios, etc.) entre otros, son integrantes clave para la creación de un sentimiento positivo y favorecedor respecto al aprendizaje del idioma. Los alumnos deben participar en esta «personalización del aula» de la que habla Dörnyei (2008: 67), sin olvidarnos del tipo de materiales y métodos empleados en dicho espacio.

Si a esto le añadimos la importancia de participar en relaciones sociales y en dinámicas de grupo (Horwitz *et al*., 1986) obtendremos un mejor resultado en el aprendizaje.

Gracias a los nuevos enfoques comunicativos, la interacción personal en el aula contribuye y repercute enormemente en la calidad y cantidad de aprendizaje y en la forma en que el alumno aprende. Es por esto por lo que las dinámicas en grupo (trabajo colaborativo y cooperativo)[4] cobran un papel muy importante. Si el grupo presenta un sentimiento de unión, se sienten relajados, hay tolerancia, respeto y confianza, es decir, existe una cohesión —hay un sentimiento de «nosotros» del que habla Dörnyei (2008: 69)—, será mucho más fácil y motivador realizar tareas donde todos puedan trabajar juntos y ayudarse.

Se debe tener presente que:

> Cuanto mayor sea el grado de concordancia entre el aula ideal y el aula real en la que uno se encuentra, mayor puede que sea el grado de satisfacción. Por ello, este sentimiento de satisfacción es posible que también aumente el gusto por la materia y, por asociación, el éxito en la misma (Williams y Burden, 1999: 205).

No debemos olvidarnos tampoco de que la cultura propia del país en el que se aprenda la lengua, afectará a las decisiones tomadas por los centros educativos de ese mismo país y, a su vez, a los profesores e incluso a los padres (Williams y Burden, 1999: 147). (Ver *4. La situación de ELE en Noruega*).

Más adelante, se presentará una propuesta didáctica que integra una gran cantidad de características mencionadas en estos tres últimos epígrafes relacionadas con el alumno, el papel del profesor y el papel del contexto (*1.1.1.,1.1.2.,1.1.3.)* para mantener e, incluso, intensificar la motivación de los estudiantes. Entre estas se encuentra la retroalimentación informativa, la diversidad de técnicas y destrezas de E-A, las principales labores del profesor descritas con anterioridad o la decoración del aula, entre otras.

## 2. La motivación

Hasta ahora se ha realizado una aproximación a la dimensión afectiva en el proceso de E-A de LE, y se han descrito algunos de los factores afectivos que intervienen de forma directa en la motivación de los alumnos. A continuación, ofreceremos distintas definiciones para el concepto de motivación a través las propuestas de diferentes

[4] No se va a profundizar en estos conceptos, pero sobre estas metodologías pueden verse Ehrman y Dörnyei (1998), Crandall (2000) y Dörnyei y Malderez (2000).

autores; analizaremos y expondremos brevemente el complejo marco histórico y psicológico de dicho término desde el punto de vista del aprendizaje en general y, más tarde, desde el proceso de E-A de LE, en particular; se mostrarán cuáles son los principales desafíos de la enseñanza motivadora y, después, se ofrecerán una serie de técnicas o estrategias que ayuden a superar esos retos y favorezcan la presencia de la motivación en el aula sirviéndonos de Dörnyei (2008). Finalmente, prestaremos atención a la relación entre la motivación, las actitudes y la interculturalidad.

### 2.1. Aproximación conceptual

Al inicio de nuestro estudio hemos definido la motivación como: «Una característica básica de la mente humana. [...] Relacionada con lo que *se quiere* o *desea* [...], con lo que *se piensa racionalmente* [...] y con lo que *se siente*» (Dörnyei, 2008: 18).

Sin embargo, al tratarse de un término de carácter multidimensional, para otros autores la motivación es: «Un conjunto de factores que vigorizan la conducta y le dan una dirección», tal y como definen Hilgard, Atkinson y Atkinson (1979, en Arnold 2000: 30).

Siguiendo la línea de Gardner y Lambert (en Gardner 1985: 9), la motivación en el aprendizaje de lenguas depende del deseo de aprender la lengua, de la intensidad motivacional y del desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la misma.

Para Lorenzo (2004: 307), que sigue la línea de estudio de Arnal *et al*., (1992), «la motivación se concibe como un *constructo hipotético*[5] que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo».

Otros autores como Williams y Burden (1999: 119), afirman que la motivación está compuesta de diferentes factores como el interés, la curiosidad o el deseo, y que cambian dependiendo del contexto y de las relaciones con el exterior —familia, compañeros, profesor, etc—.

Desde una visión un poco más elaborada:

[5] Se denomina constructo hipotético a todo elemento que engloba unas características observables o no y que pueden ser las causas de un fenómeno. (Arnal *et al*. 1992: 13, en Lorenzo 2004: 307).

> La motivación se puede representar como un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas. (Williams y Burden, 1999: 128).

En resumen, como se puede observar, se trata de un término complejo, pero la mayoría de los expertos coinciden en que, de una u otra forma, la motivación es lo que empuja —motivos o causas— al ser humano a desempeñar una acción o a superar unos objetivos establecidos.

Es por esto que resulta relevante realizar un estudio más profundo sobre la motivación y, concretamente, sobre su papel en el aula de idiomas, pues se trata de un factor afectivo determinante para el éxito o fracaso en el aprendizaje de una LE y en el que influyen otros factores como el profesor o los propios compañeros. Por ende, es conveniente, diseñar y llevar a cabo una propuesta didáctica que integre las características principales de la motivación (deseo, interés, sostenimiento de una actividad para conseguir un objetivo...), sin olvidar las necesidades de los alumnos, con el fin de proteger y, en la medida de lo posible, potenciar el grado motivacional de los estudiantes. Para ello, es importante conocer cuál es el grado y tipo de motivación que presentan los estudiantes, pues las tareas que conforman la propuesta deben responder a ese perfil.

### 2.2.Tipos de motivación

Deci y Ryan (1985, en 2000: 55) sugirieron, a través de su *teoría de la autodeterminación,* dos tipos de causas diferentes que llevaban a un individuo a actuar de una u otra forma. Estas causas podían ser internas o externas al individuo, lo que se traduce en dos tipos de motivación: *intrínseca* y *extrínseca*. A continuación, nos detendremos y realizaremos un breve análisis sobre ellas:

La *motivación intrínseca «*supone que la propia experiencia de aprendizaje es su propia recompensa» (Arnold y Brown, 2000: 31), es decir, que la propia actividad se siente divertida e interesante por naturaleza (Deci y Ryan, 2000: 55).

La *motivación extrínseca* implica el deseo de hacer algo para conseguir una recompensa o para evitar el castigo (Arnold y Brown, 2000: 31). Se trata de una motivación que se entiende como una actividad instrumental (Jiménez, 2005: 52), a través de la que se puede recibir una recompensa extrínseca como, por ejemplo, sacar buenas notas.

Autores como Williams y Burden (1999: 128) afirman que sería un error percibir la motivación desde una única perspectiva, pues ambos tipos de motivación se influyen de forma mutua. Una misma persona puede presentar ambas perspectivas motivacionales ya que «nuestras acciones están provocadas probablemente por una mezcla de motivaciones» (Williams y Burden, 1999: 131), aunque es cierto que se ha comprobado que el aprendizaje se ve influido de forma más favorable desde un punto de vista intrínseco.

### 2.3. Diferentes perspectivas de estudio de la motivación

Han sido muchas las teorías sobre la motivación que han intentado averiguar por qué los humanos se comportan tal y como lo hacen. Aunque las primeras intentaron identificar cuáles eran los antecedentes (causas y orígenes) que llevan al humano a realizar determinada acción (Dörnyei, 2008: 25), muchos investigadores están de acuerdo en que la motivación comporta tres dimensiones: *dirección* y *magnitud* (intensidad), responsables de la *elección* de realizar una acción en particular —por qué una persona decide hacer algo; *esfuerzo* dedicado a esta —cuánto esfuerzo está dispuesto a realizar—, y *perseverancia* en su realización —durante cuánto tiempo de forma sostenida va a desarrollar la actividad— (Dörnyei, 2008. 25).

Todas las teorías han perseguido el mismo objetivo: dar respuesta a estas tres preguntas, pero la complejidad de la conducta y pensamiento humanos no han permitido obtener una respuesta que sea totalmente fiable.

Las primeras investigaciones se realizaron desde el campo de la psicología, y fueron las *del condicionamiento* o *conductismo* y la posterior teoría de la jerarquía de necesidades desarrollada por Murray (1938). Estas establecían la importancia de los factores externos como principio de motivación y, sin embargo, resultaron ser muy simplistas, ya que no pudieron explicar el porqué del comportamiento humano, pues el ser humano se encontraba bajo fuerzas externas no controlables. Fue entonces cuando se empezó a estudiar la motivación del individuo desde un enfoque cognitivo (Williams y Burden, 1999: 123).

A su vez, la psicología cognitiva «se preocupa de la forma en que piensa y aprende la mente humana. [...] Se interesan por los procesos mentales que afectan al aprendizaje» (Williams y Burden, 1999: 23). Se centra en cómo las creencias o interpretaciones

personales intervienen y afectan a la conducta humana. Es decir, la motivación de una persona dependerá de los motivos que la lleven a realizar algo, del esfuerzo que esté dispuesta a hacer y de los factores que influyen en las elecciones de comportamiento.

Del mismo modo, desde la psicología de la motivación actual han surgido otras teorías sobre la investigación de la motivación[6], pues, como hemos podido observar, las teorías cognitivas cuentan con limitaciones dado que no tienen en cuenta los factores afectivos, ni las emociones, ni el contexto social. De ahí que surja otra corriente de pensamiento conocida como *constructivismo social,* pero que se enmarca dentro del marco cognitivo. Esta perspectiva se ha desarrollado por los teóricos Williams y Burden (1999) quienes declaran que cada individuo está motivado de distinta forma dependiendo de cuáles sean las influencias internas que tenga y el sentido que este dé a las influencias externas que le rodean.

A continuación, nos disponemos a realizar una descripción de las principales teorías sobre el desarrollo motivacional en el ámbito educativo, concretamente en el campo de la E-A de LE, donde se plantean prioridades distintas.

## 2.4. Motivación en el aprendizaje de LE

### *2.4.1. Modelo sociopsicológico de Gardner*

Son muchos los autores que han investigado acerca de la motivación en esta disciplina (Clément y Gardner, 1985 y MacIntyre, Clément y Noels, 1998)[7] pero, hasta ahora, estas investigaciones se habían llevado a cabo desde el punto de vista de la psicología en general. Sin embargo, entre 1960 y 1990 se empieza a estudiar la motivación en el proceso de aprendizaje de LE desde un punto de vista de la psicología social. Este enfoque lo lideró un grupo de autores canadienses, concretamente Robert Gardner, Wallace Lambert y Richard Clément, que defendieron que el aprendizaje de un idioma dependía de «la esencia social de la persona [...]. El aprendizaje implica una alteración de la autoimagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales y nuevas

[6] Dörnyei (2008: 29) nos ofrece una visión general sobre dichas teorías entre las que podemos encontrar la teoría de la *motivación del logro* de Atkinson y Raynor (1974) o la *teoría de la autodeterminación* de Deci y Ryan (1985). Además, para conocer otras teorías como *de la atribución* o *de establecimiento de objetivos*, ver la misma página.

[7] Tal y como apunta el estudio de Bernaus, Wilson y Gardner (2009: 26).

formas de ser» (Williams y Burden, 1999: 123). Es por ello, que este enfoque resalta la importancia de la dimensión social, de las actitudes respecto a la comunidad de la LE y de la inexorable unión entre lengua y contenidos culturales.

Esta corriente sociopsicológica destaca el papel de las actitudes dentro del contexto educativo de LE y de la motivación. Es cierto que hay actitudes más propicias para alcanzar el éxito que otras y, por lo tanto, es ahí donde la motivación tiene mucho que decir (Gardner, 1985: 39). Según Gardner (1985: 50) la motivación describe «¿Por qué un organismo se comporta tal y como lo hace?», pues, porque el individuo quiere alcanzar un objetivo, quiere esforzarse en ello y, además, muestra un deseo y unas actitudes positivas para conseguirlo (Gardner, 1985: 50). Por lo tanto, estos cuatro aspectos son: alcanzar un objetivo, realizar un esfuerzo, mantener un deseo y tener actitudes favorables.

Uno de los componentes que determinan el grado y el tipo de motivación son los objetivos que se persiguen, y que dan lugar a la *teoría de las orientaciones* (Gardner, 1985: 54):

- *Orientación integradora*[8]*:* refleja gran interés por la comunidad o grupo de la LE, así como hacia el aprendizaje de dicha lengua para poder comunicarse con los miembros de esa comunidad e, incluso, integrarse en ella.

- *Orientación instrumental:* el aprendizaje de la lengua se relaciona con beneficios pragmáticos que se pueden obtener, como conseguir ascenso en el trabajo o un aumento de suelto, por ejemplo.

Se reafirma así que los individuos que presentan una orientación integradora tienden a estar más motivados que los que no presentan este tipo de orientación y que para conseguir la representación total de la motivación, deben estar presentes dos aspectos emocionales como son el deseo y las actitudes (Gardner, 1985: 53-4).

[8] A partir de esta teoría surge el *motivo integrador* o *integrativeness* que se compone de tres elementos (integratividad, actitudes hacia la situación del aprendizaje —hacia el profesor y la asignatura— y motivación —intensidad y actitudes hacia la misma— (Dörnyei, 2008: 37)

Para la elaboración de nuestro cuestionario inicial, que persigue averiguar el grado y tipo de motivación de nuestros informantes, nos apoyamos en la línea de investigación de este autor.

### *2.4.2. Modelo socioeducativo de Dörnyei*

A partir de los 90 otra serie de autores (Brown, 1990; Clément, Dörnyei y Noels, 1994; Crookes y Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994a, 1994b; Oxford y Shearin, 1994)[9] buscaron una alternativa que aportara nueva luz a la forma de entender la motivación en el aprendizaje de LE y que, además de integrar aspectos emocionales y sociales, también integrara aspectos cognitivos del aprendizaje y presentara nuevas ideas y prácticas para los docentes de idiomas. De esto se encargó la investigación sobre psicología educativa cuyo principal investigador fue Zoltán Dörnyei (1994). Este autor declaró que el aprendizaje de una LE presenta cierta complejidad puesto que la lengua es a la vez un sistema de códigos comunicativos, una parte íntegra de la identidad individual y una parte social y cultural (Dörnyei, 1998: 118).

Dörnyei (1994: 279-80) propone un enfoque pedagógico que se centra en el alumno como miembro de un contexto de aprendizaje concreto: el aula. Este enfoque consiste en tres niveles:

- El *nivel de la lengua:* se centra en los elementos de las orientaciones integradora e instrumental.
- El *nivel del alumno:* engloba los aspectos afectivos y cognitivos individuales.
- El *nivel de la situación de aprendizaje:* está relacionado con los componentes intrínsecos y extrínsecos de la motivación que engloban tres aspectos del contexto del aula: *componentes de la motivación relacionados con la asignatura* (los materiales, el método de enseñanza, las tareas de aprendizaje, etc.), *componentes de la motivación relacionados específicamente con el profesor* (aspectos relacionados con su personalidad, su método y estilo pedagógico) y los *componentes de la motivación relacionados específicamente con el grupo* (la cohesión grupal, las normas de grupo, etc.)

[9] Tomado de Dörnyei (1998: 124).

Además, este mismo autor ofrece un modelo de motivación en el aula de idiomas que se basa «en un enfoque orientado al proceso [...] que ve la motivación de un modo dinámico» (Dörnyei, 2008: 41), es decir, intenta explicar que la motivación varía y no es estable y esto dependerá de los factores (personales, temporales o espaciales, por ejemplo) que rodeen al alumno en un momento determinado (Ellis, 1997: 76).

Así pues, la motivación debe *generarse —motivación de elección—*, *mantenerse* y *protegerse —motivación ejecutiva—* y se debe realizar una *retrospección motivacional —evaluación retrospectiva—* (Dörnyei, 2008: 43).

Es por esto por lo que, en la creación de nuestra propuesta y en la realización de nuestro estudio, nos afiliamos a este modelo de motivación que propone Dörnyei (2008), pues consideramos que la motivación puede variar por diferentes motivos y que los componentes del nivel de la situación de aprendizaje son elementos clave y determinantes en cuanto al alcance de la motivación. Además, consideramos que los elementos afectivos están totalmente vinculados a los cognitivos (creencias y pensamientos) y no pueden estudiarse de forma independiente.

### 2.5. Dificultades y retos de la enseñanza motivadora

Echando la vista atrás, (ver *1.1.*), se han destacado varios factores afectivos que dificultan la motivación en el aprendizaje de LE. Sin embargo, la realidad del aula es aún más compleja y, por ello, es necesario ser conscientes de otros problemas a los que se somete la enseñanza motivadora.

Según Reid (2000: 315-323) hay diferentes desencadenantes en el alumno que pueden alterar el proceso de enseñanza efectiva y motivadora en el aula, entre los que se encuentran:

- Miedo a lo desconocido, concretamente, al aprendizaje de un nuevo idioma.

- Motivos «desconectados»: la falta de atención, el desinterés por la materia, el cansancio o la falta de sueño, y que pueden originar la renuncia.

- Sometimiento a tareas obligatorias como exámenes o entregas de proyectos finales lo que genera estrés y ansiedad.

- Resistencia a las nuevas prácticas docentes e, inclusive, a la del mismo profesor.

A su vez, hay problemas que no se vinculan directamente con el esfuerzo e interés del alumno, sino con la actuación del profesor y que son: la atención a la diversidad cultural y a los diferentes estilos de aprendizaje (Reid, 2000: 320), el grado de implicación docente, no solo respecto a la materia, sino hacia la aplicación de nuevas técnicas (Palacios, 2014: 6), u otras como a las que ya se ha hecho referencia con anterioridad (creencias que tenga respecto a sí mismo, hacia los alumnos y hacia la enseñanza).

Ante todos estas causas, autores como Underhill (2000: 147) sugieren poner en práctica una propuesta metodológica centrada en el alumno, donde el papel del profesor, como ya se comentó, sea el de Facilitador y, por lo tanto, se elimine la barrera profesor-estudiante. Autores como Dörnyei (2008: 93) aconsejan al docente que averigüe «cuáles son los objetivos de tus alumnos y cuáles son los temas sobre los que quieren aprender, y luego incluye todo eso en el programa de la asignatura en la medida de lo posible». Si bien es cierto que, en muchas ocasiones, el profesor se encuentra con limitaciones como la falta de tiempo, un currículo, un manual o normas de la institución educativa que debe seguir y es por esto por lo que, a veces, las clases no pueden ser lo más personalizadas posibles. En la mayoría de los casos, estas limitaciones le impedirán reflejar su libre actuación en el aula y, dependiendo de estas, el aprendizaje podrá ser más o menos enriquecedor, divertido, interesante y motivador.

A continuación, se comentan y describen varias técnicas que pueden servir para superar estos retos y favorecer la motivación en el alumno.

### 2.6. Estrategias de motivación

Tomando las propuestas anteriormente expuestas y el enfoque pedagógico de Dörnyei (2008), sabemos que la motivación en los alumnos no solo debe generarse sino también mantenerse y protegerse. Y, para ello, se pueden utilizar una serie de estrategias, «técnicas que promueven una conducta individual relacionada con objetivos. [...] Se ocupan de aquellas influencias motivadoras que se ejercen de manera consciente para obtener un efecto positivo sistemático y duradero» (Dörnyei, 2008: 50-1) y que, además, deben estar adaptadas a la situación personal de cada docente (Palacios, 2014: 6).

La mayoría de estas estrategias están organizadas de acuerdo con los tres niveles de motivación del alumno expuestos con anterioridad, especialmente con los que conciernen al contexto de aprendizaje según la clasificación de Dörnyei (1994: 280).

El modelo que propone Dörnyei (2008: 51-2)[10] trabaja desde un enfoque integral, es decir, abarca técnicas que engloban todo el proceso de motivación (inicio, transcurso, fin y evaluación). De esta forma las técnicas se orientan a: crear las condiciones básicas de motivación, generar motivación inicial, mantener y proteger la motivación y fomentar la autoevaluación retrospectiva positiva.

Sin embargo, dado que los resultados de este estudio —que se ofrecerán más adelante— demuestran que los estudiantes de la muestra cuentan con una alta motivación inicial, nos centraremos únicamente en algunas de las estrategias pertinentes que se corresponden con *¿cómo mantener y proteger la motivación?* Y *¿cómo fomentar la autoevaluación positiva?*

### *2.6.1. ¿Cómo mantener y proteger la motivación?*

Tan necesario como generar una motivación inicial es mantenerla y protegerla. Lo más habitual es que un alumno comience motivado una asignatura, un nuevo curso, etc. pero, ¿qué ocurre cuando este avanza? Durante el transcurso de la asignatura, por ejemplo, el alumno tiende a cansarse o aburrirse y, por lo tanto, la motivación inicial desaparece poco a poco. Dörnyei (2008: 104-156) propone una serie de estrategias para el mantenimiento de la motivación[11] —*motivación ejecutiva*— o para estimular cuanto sea posible al alumno en el proceso de E-A de LE. Estas estrategias que se presentan como herramientas para el docente y tienen como objetivo:

Hacer que el aprendizaje sea agradable y estimulante, presentar las tareas de forma motivadora, establecer objetivos específicos para el alumno, proteger la autoestima del alumno e incrementar su confianza en sí mismo, promover la cooperación entre alumnos y generar autonomía en el alumno.

[10] Para ver otras categorizaciones sobre estrategias de aprendizaje, ver Williams y Burden (1999) y Oxford (1990).

[11] Para observar con mayor detenimiento una clasificación adaptada de las estrategias de motivación para mantener y estimular al alumno en el proceso de E-A, ver tabla 5 Anexo 1.

### *2.6.2. ¿Cómo fomentar la autoevaluación positiva?*

«Ayudar a los alumnos a lidiar con su pasado de manera que promueva —en vez de socavar— esfuerzos futuros se convierte en un aspecto muy importante de la motivación de los mismos» (Dörnyei, 2008: 157). Por eso, es importante que el alumno reflexione acerca de su proceso de aprendizaje y de los métodos o herramientas que utiliza para aprender, si le son útiles, por qué, si se ha esforzado o no, con el fin de que estas reflexiones le sirvan como lecciones para el futuro.

Uno de los aspectos más destacables para cambiar la conducta de aprendizaje de un alumno es proporcionar una retroalimentación positiva. Según Ford (1992, en Dörnyei 2008: 164), y tal y como se comentó previamente, se trata de proporcionar al alumno los comentarios relevantes sobre su progreso. A continuación se exponen algunas de las estrategias de motivación que ahondan en este asunto[12]:

Proporcionar retroalimentación positiva[13], incrementar la satisfacción del alumno, conceder recompensas que motiven[14], conceder notas de forma motivadora reduciendo en la medida de lo posible su impacto desmotivador.

## 2.7. Motivación, actitud y competencia intercultural

Es evidente que no se puede hablar de motivación sin hacer referencia a la actitud, a la actitud del aprendiente de idiomas al estudiar otra lengua. Autores como Gardner (1985) consideran que tener actitudes positivas hacia la comunidad y lengua meta favorece la presencia y aumento de la motivación.

[12] Para obtener mayor conocimiento sobre este tipo de estrategias, ver tabla 6 Anexo 1.

[13] También se le puede conocer como *retroalimentación de información positiva* —término que acuñó Raffini en 1993, tal y como expone Dörnyei (2008: 156)— y que consiste en incluir comentarios descriptivos positivos sobre los puntos fuertes, logros y progreso del alumno. Además ofrece información personal en lugar de centrarse en comparaciones. Arnold y Brown (2000) también sugieren el uso de la evaluación informativa, a través de la cual se sugieran mejoras, se haga valía de las capacidades de comunicación del alumno, de su esfuerzo y participación, etc.

[14] Aunque la bibliografía especializada en psicología afirma que las recompensas no funcionan bien, nosotros consideramos el punto de vista de Dörnyei (2008: 172-3) quien piensa que las recompensas son herramientas de motivación poderosas siempre y cuando se utilicen bien, no se abuse de ellas y no se tomen de forma muy seria.

Debemos tener en cuenta que el aprendiente es un «miembro de una cultura particular» (Gardner, 2007: 13) y, por lo tanto, muchas características individuales están influidas por esa cultura. Las actitudes, pensamientos, personalidad o creencias que tenga un individuo afectarán al «valor, significado, a las implicaciones y expectativas de lo que se puede o no conseguir» (traducción propia, Gardner, 2007: 13), además de otras variables como el contexto educativo y cultural de la lengua meta (Gardner, 2007: 15).

Esto significa que:

> El aprendizaje de una lengua extranjera supone mucho más que simplemente adquirir las competencias necesarias o aprender las reglas y la gramática: supone una alteración de la propia imagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales y formas de ser, y por tanto tiene un impacto significativo en la naturaleza social del alumno. (Dörnyei, 1998 y Williams 1994: 77, en Dörnyei 2008: 35).

Esto facilita la aparición de «un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida», conocido como *interculturalidad* (CVC, s.v. *Interculturalidad*).

En el campo educativo, la interculturalidad «se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés por entender al otro en su lengua y cultura [...] y contribuir con su aportación particular» (CVC, s.v. *Interculturalidad*). Y, desde el ámbito de enseñanza de lenguas, el MCER (2001: §.5.1.1.3) explica que la *consciencia intercultural* es «el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el *mundo origen* y el *mundo de la comunidad objetivo de estudio* (similitudes y diferencias distintivas)».

Se puede observar así que en el aprendizaje de una lengua intervienen una gran gama de elementos culturales, lingüísticos y actitudinales, entre otros, que se tendrán en cuenta para elaborar nuestra posterior propuesta didáctica.

## 3. La literatura en el aula de ELE

Desviamos a continuación nuestra atención hacia el foco de la integración de la literatura en el proceso de E-A de una LE como elemento motivador.

### 3.1. La inclusión del texto literario en el proceso de ELE: ventajas académicas y motivacionales

Tradicionalmente, el texto literario se consideraba «una obra maestra y un modelo a imitar» (Nevado, 2015: 152), pero fue, a partir de los 80 y 90, con la llegada de los enfoques *comunicativo* y *por tareas,* cuando realmente se revalorizó el uso del texto literario en las aulas de idiomas. El objetivo que se persigue en la actualidad es tridimensional, pues, se desea «trabajar la lengua a partir de las enormes posibilidades que el texto literario nos ofrece» (Menouer, 2009: 121), entre las que se encuentra, enseñar literatura y cultura hispánica de forma simultánea (Sequero, 2015: 34).

Sequero (2015) considera que la lectura y el empleo de textos literarios implican un mayor y mejor acercamiento, conocimiento y entendimiento de la cultura de la lengua que están aprendiendo (Sequero, 2015: 35), lo que les permite formar «un saber intercultural» (Mendoza, 1993: 19). Además, para este mismo autor (1993: 20) el trabajo con textos literarios tiene un doble interés en el alumno: ampliar su conocimiento del mundo, en este caso del mundo hispanohablante, y propiciar la motivación hacia la lectura.

Junto a estas apreciaciones, se pueden añadir otras razones que justifican la pertinencia de la literatura como recurso didáctico en el proceso de E-A de ELE. Entre estas características, autores como Sequero (2015: 36-8), Nevado (2015: 157-8), Menouer (2009) o Mendoza (1993: 24-5) destacan que:

- Se trata de material universal, auténtico y, por ello, es un modelo de lengua.
- Es un material dúctil y adaptable a los intereses y necesidades de los profesores y de los alumnos.
- Resulta una «fuente de placer para el enriquecimiento personal y cultural de los estudiantes» (Sequero, 2015: 37).
- Se trata de una herramienta fundamental para introducir las diferentes destrezas.

De esto extraemos la conclusión de que es interesante conocer los gustos, intereses y preferencias lectoras de los alumnos a la hora de seleccionar un texto literario para

llevarlo al aula, por ejemplo, a través de cuestionarios, tal y como se mostrará más adelante.

Respecto a las características que pueden intensificar la motivación del alumno, Morote (1999: 317-8) propone al profesor de literatura:

- Mantener una motivación constante en el aula: promover encuentros con autores, decorar las clases con motivos literarios, realizar exposiciones, leer y comentar textos producidos por ellos mismos, escribir y publicar en una revista o libro de clase, etc.

- Que, siempre y cuando sea posible, el alumno sea el que seleccione las lecturas de clase.

- Propiciar la participación del alumno, no solo de forma oral en clase, sino como escritor o autor, es decir, «como base de la creatividad, de la recreación» (Morote, 1999: 319).

Si nos detenemos en este punto, cabe acentuar que «el acto de crear» es totalmente estimulante, hace que el alumno se adentre en la obra literaria y sienta que forma parte de ella, «el escritor juega, sueña, imagina y crea libremente y es capaz de expresar sus reflexiones y sentimientos por medio de la creación literaria [...]» Menouer (2009: 129), logrando así una mayor motivación y participación del alumno (Morote, 1999: 320)[15].

Del mismo modo, el MCER (2001: § 4.3.) pone de manifiesto la importancia de hacer uso de la imaginación y de las capacidades artísticas en el proceso de enseñanza y, por lo tanto, se debe aprovechar cualquier tipo de texto para incitar la creatividad tanto individual como colectiva.

[15] Esta misma autora ofrece una serie de actividades de *recreación* y *creación libre*.

### 3.2. De la literatura en el aula de ELE al aula de Literatura Hispánica y ELE: metodología AICLE

#### *3.2.1. Breve aproximación a la metodología AICLE*

Aunque nuestro objetivo no es realizar una revisión extensa sobre la metodología y la bibliografía AICLE, nos gustaría destacar y definir brevemente cuáles son sus características y por qué conciernen a nuestro estudio.

Desde hace varias décadas existen en Europa centros de enseñanza que ofrecen materias de estudio en LE. El objetivo principal de estas escuelas es hacer a los alumnos bilingües, lo que se ha conocido como *Educación bilingüe*. Sus orígenes se encuentran en el modelo desarrollado en los años 70 en Canadá, conocido como *Enseñanza por inmersión*, a partir de la cual derivó un nuevo modelo de enseñanza: CLIL (Content and Language Integrated Learning) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) (Eurydice, 2006: 7). El uso de este acrónimo designa «cualquier situación educativa en la que el alumnado aprende materia no lingüística a través, generalmente, de una lengua extranjera» (Barrios, 2011: 3):

> El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE) es un término genérico y se refiere a cualquier situación educativa en la que una lengua adicional —y, consecuentemente no la más frecuentemente utilizada en el contexto— se usa para la enseñanza de asignaturas diferentes a la lengua (Marsh y Langé, 2000: 3 en Barrios, 2011: 3).

Fue la Comisión de Europa quien, en 1995, con la publicación del Libro Blanco de Educación, promovió el desarrollo del bilingüismo y el multilingüismo en Europa. Y fue a partir de los 90 cuando se hizo un llamamiento hacia la puesta en marcha de «métodos de enseñanza de lenguas que integran lengua y contenidos extralingüísticos, buscando fomentar aspectos de crucial importancia en el proceso enseñanza/aprendizaje como [...] la motivación» (Fernández, 2001: 218).

Son varios los autores (Marsh, 2000; Suárez, 2005; Barrios, 2011) quienes comparten que este tipo de enfoque tiene un doble objetivo[16], por un lado, se trata de la E-A de un

[16] Lo que Marsh (2001: 6) conoce como *dual-focussed education*.

contenido en una materia o asignatura[17], y por otro lado, de la E-A de una LE. (Marsh, 2000: 6).

Haciendo especial hincapié en el primer objetivo, cabe destacar que AICLE es «aplicable en cualquier contexto educacional» (Marsh 2000, en Mascato 2008: 134) y puede variar de la enseñanza superior a la no universitaria (Suárez, 2005: 1). Mascato (2008: 131) nos ofrece una amplia visión de la existencia de cursos específicos de Literatura Española e Hispanoamericana diseñados para estudiantes extranjeros tanto en universidades españolas como internacionales —incluso en sus países de origen— «como parte de licenciaturas y especializaciones académicas», como concierne a nuestro estudio.

De esta forma, tal y como detalla la Comisión Europea (Eurydice, 2006: 7), para alcanzar ese doble objetivo es necesario desarrollar un tipo de enfoque «en el que el aprendizaje de la materia no lingüística no se hace *en* una lengua extranjera sino *con* y *a través* de una lengua extranjera». Es decir, «la forma lingüística deja de ser un fin en sí misma para convertirse en un mero medio de transmisión del significado» (Fernández, 2001: 218).

### *3.2.2. AICLE y motivación en el aprendizaje de Literatura en LE*

En esta misma dirección, Marsh (2000: 3) sostiene que lo más importante para el aprendizaje de un contenido y de una LE es que surja de forma natural: «This natural use of language can boost a youngster's motivation and *hunger* towards learning languages». Por lo tanto, lo que todo docente debería hacer es, en la medida de lo posible, propiciar las oportunidades de aprendizaje necesarias, para «practicar lo que aprenden mientras aprenden» (Marsh, 2000: 7).

Asimismo, el método AICLE «parece incidir en los niveles motivacionales del alumnado al propiciar situaciones en las que la LE se utiliza con fines comunicativos a través de intercambios y usos lingüísticos con pleno sentido relacionados con las tareas del aula» (Barrios, 2011: 6), Esto junto con una buena actitud favorecerá el éxito de

[17] Las materias del currículo AICLE «varían de un proyecto y país a otro, dada la considerable autonomía de los centros y el carácter específico de ciertos proyectos» (Eurydice, 2006: 37).

aprendizaje y, por lo tanto, una mayor motivación respecto al aprendizaje de la lengua y del contenido (Marsh, 2000: 7)

Sin embargo, es aquí donde se encuentra el problema *¿cómo proveer al alumnado de estos contenidos auténticos y motivadores?* (Fernández, 2001: 218). Según este mismo autor (2001: 220), que sigue la línea de investigación de Van Lier (1996), es aconsejable integrar materiales reales haciendo uso de diferentes tipos de recursos, entre los que destacan los de *carácter visual* (periódicos, revistas, folletos, canciones, vídeos, cómics, poemas, películas, etc.) o *informativo*. No obstante, esta autenticidad de los materiales puede no ser, en ocasiones, comprensible y accesible para el alumno (Fernández, 2001: 219). Además, aconseja *trabajar en grupo* con el fin de propiciar un clima de cooperación, es decir, hace énfasis en el uso de metodologías activas, en el *aprender haciendo* (Barrios, 2011: 9), así como «en la *resolución de problemas* y en *saber hacer cosas*» (Suárez, 2005: 1). También es conveniente hacer uso de *estrategias de aprendizaje*. Autores como Barrios (2011: 14) sostienen que las actividades no deben tener una única respuesta válida ni una única forma de llevarse a cabo, sino que se han de realizar de forma creativa, es decir, se debe prestar más atención a la comunicación que a la forma. Junto con estas características, también resulta oportuno hablar de las *4 Cs' de planificación de unidades didácticas* que todo enfoque AICLE debería integrar. Se trata de un modelo propuesto por Coyle (1999), según Barrios (2011: 24), que incorpora contenido, comunicación, cognición y cultura.

En resumen, resulta recomendable que el docente se esfuerce por hacer sentir al alumno el mismo placer que siente él por la literatura, es decir, debe ser un «profesor de entusiasmo» (Morote, 1999: 314-5) y, con motivación puesto que «será más útil para los alumnos un mal texto llevado a clase con emoción que un buen texto llevado con apatía» (Coloma, 2002: 234).

De esta forma, la propuesta didáctica que hemos desarrollado en este trabajo integra, en la medida de lo posible, la mayor cantidad de características propias del modelo AICLE en educación superior enfocadas a la asignatura de literatura.

## III. CONTEXTUALIZACIÓN ACADÉMICA DE LA INVESTIGACIÓN

### 4. La situación de ELE en Noruega

Entre 2004 y 2006 el español cobró un papel importante en el sistema educativo noruego. Fue en 2006 cuando se instauró ELE en la escuela secundaria de la mano de la reforma conocida como *Kunnskapsløftet* (Hansejordet, 2012: 1). A partir de la inserción de este nuevo plan de estudio, el español adquirió una gran popularidad en cuanto al aprendizaje de idiomas por distintos intereses (turismo, sociedad, fútbol, gastronomía, etc.) (Hansejordet, 2012: 8). De acuerdo con los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), aproximadamente un 45% de estudiantes eligieron el español como LE en 2014 en el instituto y cada vez son más los estudiantes que deciden realizar estudios de español entre los que destacan las filologías y los grados empresariales (MECD, 2014: 368), seguidos de máster universitarios en didáctica del español como lengua extranjera (Danbolt y Johnsen, 2012: 1)

Sin embargo, resulta curioso leer que los profesores de ELE en este país siguen un método de enseñanza consuetudinario. Además, a esto se añade que los currículos de enseñanza de español han estado, tradicionalmente, divididos en dos partes, España e Hispanoamérica, donde esta última quedaba en un segundo plano al considerarse como algo «difícil y complicado» (Eide, 2007: 205) y que, además, gozaba «de muy poca tradición escolar» (Hansejordet, 2012: 1).

Asimismo, se pueden encontrar ciertos aspectos en la didáctica del ELE en Noruega que, al parecer, tampoco hallaron un lugar privilegiado en el MCER como son los textos literarios (Hansejordet, 2012: 1). Por esta razón, autoras como Kari Soriano e Inger Olsbu (2008) manifestaron su interés por promover y enfatizar la didáctica de literatura hispana en el aula de LE.

Siguiendo la corriente de investigación de la primera autora, Kari Soriano, consideramos oportuno mantener ese anhelo de trabajar con la lectura y el texto literario en el contexto educativo universitario noruego e integrarlo con otras destrezas. De esta forma, más adelante se podrá observar la integración del texto literario en una muestra de estudiantes de la Universitetet i Bergen (UiB) en la que dicha autora es docente.

## 5. La Enseñanza de Español y Literatura Española en educación superior

### 5.1. El Grado de *Estudios de Español y Literatura Latinoamericana*

Como bien comentamos anteriormente (Ver *3.2.1.*), en educación superior se desarrollan cursos que integran contenido literario, social, etc., dentro de una especialización en LE, como en el caso que nos ocupa.

En la UiB, en Noruega, se desarrolla el Grado de Estudios de Español y Literatura Latinoamericana[18] (*Spansk Språk og Latinamerikastudium*), cuya duración es de tres años divididos en seis semestres. Este grado se enfoca hacia el aprendizaje y profundización de diversos aspectos históricos, culturales y literarios de Latinoamérica[19], como los autores y acontecimientos más representativos de la Historia y la Literatura. Además, en la parte lingüística, se conoce el funcionamiento e idiosincrasia de la lengua española y se estudian las diferentes variedades lingüísticas del español. Este grado abre las puertas hacia un programa de máster en la misma universidad que forma a estudiantes que tengan interés en la enseñanza del español.

A continuación, nos centraremos en una de las asignaturas de este grado concernientes a nuestro estudio.

### 5.2. La asignatura *Estudios Avanzados en Literatura Latinoamericana*

Previamente describimos que autoras como Olsbu y Soriano (2008) mostraron la necesidad de trabajar en español con los textos literarios en Noruega para conseguir un aprendizaje más consolidado. Por ello, esta segunda autora, diseñó un curso de literatura que revaloriza la presencia de Latinoamérica y, concretamente de México, en los textos como recurso didáctico.

Por lo tanto, nuestro contexto de E-A se caracteriza por ser un curso de especialización literaria que se desarrolla en el último semestre del grado mencionado con anterioridad.

[18] Para obtener una visión más amplia del contenido y funcionamiento de este grado se puede acudir a la siguiente dirección: http://www.uib.no/fag/spansk

[19] Resulta conveniente destacar que la UiB se especializa en el territorio latinoamericano y es la Universitetet i Oslo (UiO) la que ofrece un enfoque más general en el Grado en Lenguas Europeas con especialización en Español (*Bachelorprogram i europeiske språk med spesialisering i spansk*).

El contenido de este curso puede variar según el año y el docente que lo imparte. Por lo tanto, puede focalizarse en el estudio de un período de la literatura, en un tema literario concreto o, en un género, como es el cuadro de costumbres. Concretamente, el curso tiene como objetivo final ofrecer a los estudiantes un amplio conocimiento general sobre la literatura latinoamericana para, posteriormente, focalizar el estudio en un lugar y momento concretos: México en el siglo XIX. De esta forma, en el curso se emplea el libro *Los mexicanos pintados por sí mismos* (1854) y, por tanto, nuestra propuesta didáctica se concreta en uno de los cuadros de costumbres del mismo: La Chiera.

Soriano (2008) ha recurrido a los textos clásicos, pese a que este tipo de obras no goce de gran aceptación entre los profesores de ELE. Sin embargo, «los clásicos son parte del contexto que debe conocer el alumno» (Ubach 2000: 721, en Sequero 2015: 43).

> Lo importante es que las muestras de lengua presentes en el texto se correspondan con la competencia lingüística de los estudiantes, que las actividades planteadas sean apropiadas al nivel al que están destinadas y que, en la medida de lo posible, despierten el interés de los alumnos (Sequero, 2015: 47).

Así pues, en este estudio se ha tomado un texto literario clásico que se enmarca dentro de la literatura costumbrista en México, la cual nos disponemos a definir.

Para acercarnos al concepto de *costumbrismo*[20] tomaremos como autores de referencia a Soriano y Martínez-Pinzón (2016: 6) quienes reservaron dicho término «junto a la expresión *escritura de tipos* y *costumbres* para referirnos, de manera general a toda la serie de escritos que durante el siglo XIX se afanaba por describir las costumbres, tipos y estampas observadas en la sociedad presente».

Por ello, no se le puede considerar un género literario[21], dado que se trata de una palabra «anacrónica al debate de la época» y se le entiende más como un «modo escritural» (Soriano y Martínez-Pinzón, 2016: 10).

[20] Cabe destacar que dicho término no fue comúnmente utilizado en aquella época, sino que fue Miguel de Unamuno quien lo introdujo —de forma peyorativa— a finales del siglo XIX. (Soriano y Martínez-Pinzón: 2016: 10).

[21] Además, autoras como Ana Peñas (2016: 39) describen que el costumbrismo hace referencia a tres perspectivas diferentes. En primer lugar, el costumbrismo se entiende como una escuela, un período o movimiento literario moderno; en segundo lugar, como constante literaria que se manifiesta en toda la literatura española y latinoamericana como aspecto de la identidad propia; y, en tercer lugar, como género y sinónimo del artículo de costumbres u otras producciones literarias con las que estuvo estrechamente relacionado.

Siguiendo esta línea, Pérez-Salas (2005: 25) también nos ofrece una breve definición del término: «Se entiende por costumbrismo aquellos relatos, aquellas manifestaciones visuales en que lo cotidiano, las circunstancias contemporáneas de los diversos grupos sociales son el tema a tratar, a partir de lo cual se tipificarán los casos y las personas».

Concretamente, el costumbrismo narraba las consecuencias de la modernización en Latinoamérica, entre las que se encuentran la inestabilidad gubernamental, las condiciones laborales y las continuas reformas (Soriano y Martínez-Pinzón, 2016: 9). Estas narraciones se llevaron a cabo en los conocidos *artículos* y *cuadros de costumbres,* que se trataban de textos breves, con una narración mínima y un amplio marco descriptivo donde la principal atención recaía en las costumbres (Peñas, 2016: 34). Se utilizaron la prosa, el diálogo y, en ocasiones, el verso para realizar esas descripciones, y además, se optó por un aire humorístico, a veces, satírico (Pérez-Salas, 2005: 289). Este tipo de escritos se deben observar desde un punto de vista cultural, puesto que son material perfecto para explotar la construcción del género, de las clases sociales y de la Nación. Se analiza el papel de la mujer y de la burguesía, entre otros, a través de la sociedad, del pueblo, es decir, «el costumbrismo refleja, sin más, la realidad social» (Peñas, 2016: 47). De ahí que se le haya asociado al género del *retrato* o *autorretrato* y que haya ayudado a «la construcción de significados sobre lo español, lo colombiano, lo cubano, etc.» (Peñas, 2016: 47). Por tanto, «no puede ni debe abordarse aislado de los procesos culturales que lo rodean». (Peñas, 2016: 48).

### *5.2.1. Cuadro de costumbres: Los mexicanos pintados por sí mismos (1854)*

Uno de los principales cuadros de costumbres latinoamericanos que se realizaron en el siglo XIX fue *Los mexicanos pintados por sí mismos,* escrito por varios autores entre 1854 y 1855. Se trata de una colección de 35 tipos o personajes típicos de la sociedad decimonónica de México que, combinan el trabajo gráfico y la descripción literaria (Pérez-Salas, 2005: 277), y la cual servirá de modelo y guía para elaborar nuestra propuesta didáctica.

Las descripciones que lo componen tienen un carácter documental, pues se ubica a los personajes en lugares o ambientes reales de la Nación de dicho siglo (Pérez-Salas, 2005: 292). La obra fue escrita por diversos autores, quienes, en la mayoría de los casos, no firmaron con su nombre o las iniciales, sino con un signo tipográfico o una letra que, no

tenía por qué ser la de su nombre o apellido (Pérez-Salas, 2005: 281). Es de carácter liberal puesto que varios de los autores participaban como diputados en las actividades políticas en aquella época y para su redacción, se utilizó el español antiguo lo que suponía que, esta lectura no estaba al alcance de todo el público (Pérez-Salas, 2005: 290).

De esta forma y, tal y como se comentó previamente, en este estudio se ha tomado el cuadro de costumbres "La Chiera" como base para diseñar y pilotar nuestra propuesta didáctica.

## IV. APLICACIÓN PRÁCTICA

### 6. Metodología de la investigación

Nuestra investigación se basa en los parámetros de un estudio etnográfico cualitativo y cuantitativo, por lo que nuestro interés no radica únicamente en la cantidad de sujetos encuestados sino en la profundidad y exhaustividad de sus respuestas.

#### 6.1. Participantes: descripción de la muestra

En este estudio se cuenta con la participación de 11 estudiantes del último curso del Grado de Español y Estudios Latinoamericanos de la UiB. Concretamente, el 82% son mujeres (9) y el 18% son hombres (2) con un rango de edad comprendido entre los 20 y los 45 años. Ocho de los estudiantes son de nacionalidad noruega (73%), y tres de nacionalidad hispana (27%). Esto es: un 73% tienen al español como L2, mientras el resto, son hablantes nativos.

En cuanto al nivel de estudio de español, es requisito poseer un nivel B2 según el MCER para hablantes no nativos. El grado de nivel de español varía de un sujeto a otro por distintas razones. El 100% de los sujetos ha visitado o residido en un país de habla hispana, por distintos motivos entre los que destacan ir de vacaciones (73%), estudiar allí (55%), ir a aprender español (36%) y trabajar (18%).

Por lo que respecta al conocimiento de otras LE, la mayoría tiene conocimiento de otras, entre las que sobresalen inglés (11, 100%), francés (2, 18%) y ruso (2, 18%).

### 6.2. Instrumentos de recogida de datos: procedimiento y justificación

En primer lugar, se ha elaborado un cuestionario inicial que cuenta con las características propias de los *self-administered pencil-and-paper questionnaires* (Dörnyei, 2007: 102) para conocer el tipo y grado de motivación dominantes hacia el aprendizaje de español de los estudiantes de literatura, así como para averiguar cuáles son sus hábitos lectores en general y su grado de satisfacción respecto la asignatura que están cursando (ver Anexo 2.).

En segundo lugar, y tras la realización de la propuesta didáctica diseñada para este grupo de alumnos, se entregó un nuevo cuestionario para evaluar la actuación docente y otro para evaluar su propio proceso de aprendizaje. (Veáse Anexo 3.).

En tercer lugar, se llevaron a cabo cuatro entrevistas individuales, también conocidas como *one-to-one* (Kvale 2006, en Dörnyei, 2007: 137), que nos permitieron profundizar y conocer de forma más cercana y real la opinión de los sujetos respecto a la enseñanza recibida antes y después de la realización de la propuesta didáctica diseñada para dicho grupo de estudiantes (Anexo 4).

Cabe añadir que, debido al bajo número de informantes, los resultados de nuestros instrumentos de recogida de datos no pueden utilizarse de forma generalizable ni extrapolarse al total de estudiantes noruegos de ELE.

#### *6.2.1. Cuestionarios: diseño y desarrollo*

- **Cuestionario inicial**

Como ya se ha comentado, el cuestionario se entregó en formato papel, según el modelo *self-administered pencil-and-paper questionnaires* (Dörnyei, 2007: 102), de forma presencial en el aula, tal y como recomiendan autores como Gardner (1985). Se llevó a cabo en 20' el tercer día después del comienzo de las clases[22]. El cuestionario se redactó en español dado el nivel que presentaban los informantes.

[22] Pese a las ventajas que presenta realizar un cuestionario online, se consideró más oportuno realizarlo en clase en papel, pues nos asegurábamos de que todos los informantes lo cumplimentasen y, en caso contrario, se les podía solicitar que rellenasen campos que no habían completado.

Se trata de un cuestionario adaptado del cuestionario MAALE[23] (Motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera) propuesto por Minera (2010). Múltiples investigaciones han demostrado que dicho cuestionario aporta una cantidad considerable de datos para definir el perfil motivador y actitudinal de los estudiantes, además de ofrecer información sobre otras variables afectivas como la ansiedad, que no se tendrán en cuenta dadas las características de este estudio meta (Minera, 2010: 1).

Los datos que se obtienen del cuestionario[24] son de carácter cuantitativo ya que muchos ítems son preguntas informativas, y otros son de respuesta múltiple, donde el informante debe escoger la que mejor se adapte a sus ideas (Dörnyei, 2007: 104). Sin embargo, hemos incorporado además a nuestro cuestionario preguntas de respuesta abierta para obtener respuestas más profundas y descriptivas, por lo que también se trata de un cuestionario cualitativo.

El cuestionario está formado por distintos tipos de preguntas:

- Escala Likert (Dörnyei, 2007: 105):
    - Grado de conformidad o disconformidad, *totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo* respecto a las cuestiones planteadas (2, 8)
    - Grado de regularidad e irregularidad, *mucho, bastante, regular, un poco* y *nada* (1, 3, 4)
    - Grado de aceptación o rechazo, *muy bueno, bueno, regular, malo* y *muy malo* (10)
- Escalas de elección**,** *sí/no, sí/no mucho/nada* (4, 6, 7, 9, 11)
- Preguntas de elección múltiple (5, 6, 7 y 12)

[23] Uno de los pioneros en utilizar el cuestionario como recurso de medición de las variables afectivas (motivación y actitudes) fue Gardner (1985: 177-184), quien elaboró una batería de cuestionarios conocidos como Attitude/Motivation Test Battery (AMTB). Desde entonces, según Dörnyei (2007: 101-5) el cuestionario se ha convertido en una de las herramientas más utilizadas en el campo de las ciencias sociales, pues permite recabar mucha información de forma estructurada, almacenarla y procesarla.

[24] En el Anexo 5 aparece una muestra de un cuestionario inicial cumplimentado. Dadas las limitaciones del presente trabajo no se incorporan todos los cuestionarios completos.

- Preguntas de respuesta libre o abierta (13) y que, en ocasiones, se combinan con otro tipo de preguntas mencionadas arriba (1, 3, 5, 6, 7, 8 y 12)

Para la obtención de resultados del cuestionario se ha elaborado un baremo, según las características que más adelante describiremos (ver *7.*) para conocer el tipo y grado de motivación dominante del grupo, y se ha llevado a cabo un análisis porcentual para conocer el grado de satisfacción respecto a la asignatura que están cursando.

A grandes rasgos, la estructura y diseño del cuestionario siguen las siguientes directrices:

En primer lugar, incluye una breve introducción dirigida al encuestado donde se le informa de la utilidad y finalidad del cuestionario. En segundo lugar, se encuentra un breve apartado donde se solicitan los datos personales para conocer las características demográficas de los informantes. En tercer lugar, se encuentra el cuestionario propiamente dicho. Este se divide en cuatro partes según la temática:

- La primera parte está relacionada con el aprendizaje de ELE: se presentan 9 razones con la finalidad de conocer y determinar cuál es el tipo/s de motivación dominante/s de los informantes. Nuestro estudio incluye tres afirmaciones de:

  - *motivación extrínseca con una orientación instrumental* (3, 5 y 7)
  - *motivación extrínseca con una orientación integradora* (1, 4 y 8)
  - *motivación intrínseca* (2, 6 y 9)[25]

  En el epígrafe 2, se presentan 16 afirmaciones con el objetivo de averiguar el grado motivacional hacia el aprendizaje del español y su actitud como aprendientes de ELE. Estas comprenden los tres factores motivacionales principales de autores como Gardner (1985): *deseo*, *interés* y *esfuerzo*.

- La segunda parte consta de preguntas sobre la cultura hispana, concretamente: intereses y actitud hacia lo hispano. Se realiza una tabla compuesta por 11 aspectos culturales y, además, se añade una fila para que el estudiante añada otros de su interés, si lo desea.

[25] Únicamente se incluyen tres de motivación intrínseca al igual que en el estudio de Minera (2010: 8).

- La tercera parte engloba preguntas sobre literatura y hábitos lectores[26], concretamente: placer e interés por la lectura, conocimiento general sobre literatura en su lengua materna y en lengua hispana.

- La cuarta trata la motivación en el contexto específico de aprendizaje, es decir, en la asignatura de *Estudios Avanzados en Literatura Latinoamericana* y los componentes que la forman (profesor, alumnos y contexto de aprendizaje).

En último lugar, se incluye un agradecimiento por la valiosa colaboración del informante.

- **Cuestionario final**

El cuestionario final consta de dos evaluaciones[27]. La primera tiene como objetivo conocer la opinión personal del alumno acerca de la intervención y actuación del docente en el aula, o dicho de otra forma, averiguar si el papel del docente influye en el éxito o fracaso de la propuesta didáctica motivacional llevada a cabo previamente. La segunda parte tiene como objetivo que el alumno reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje a lo largo de estas sesiones. De esta forma, la evaluación al docente cuenta con diez preguntas que siguen la escala Likert, siendo 1 *totalmente en desacuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo*, y el cuestionario de autoevaluación consta de 18 preguntas y dos de respuesta libre al final. Para valorar estas también nos afiliamos a la escala Likert.

### *6.2.2. Entrevista: diseño y desarrollo*

La otra herramienta utilizada para obtener información es la entrevista. Esta sigue el modelo *one-to-one*, también conocido como *profesional conversation* (Kvale 2006, en Dörnyei 2007: 137), con una estructura y un propósito que no es otro que descubrir cómo es el mundo del entrevistado en el contexto de aprendizaje de literatura a través del español y cómo esto afecta a su motivación. Las preguntas de la entrevista están diseñadas de forma semiestructurada, es decir, cuentan con preguntas estructuradas de forma previa pero cuyas respuestas pueden ser de carácter espontáneo y, por lo tanto, no

[26] Se realizó una adaptación del *Formulario de Análisis de Objetivos y Necesidades* propuesto por Mascato (2008).

[27] En el Anexo 6 se muestra un cuestionario final con las dos evaluaciones propiamente cumplimentadas.

planeadas. También cabe añadir que, en este tipo de entrevistas, se pueden ampliar o variar las preguntas a medida que se realiza la entrevista (Dörnyei, 2007: 134).

Se realizó una entrevista a cuatro informantes de nuestra muestra de estudio, concretamente a un estudiante de nacionalidad hispana (Juanjo) y a tres estudiantes de nacionalidad noruega (Oda, Margrete y Synnøve). La entrevista se articula en torno a varios temas o factores principales que intervienen para que el proceso de aprendizaje del español sea exitoso: interés por, y experiencia en el aprendizaje de idiomas, satisfacción con el profesor, los materiales y el ambiente grupal tras realizar la propuesta didáctica pilotada y, finalmente, conocer sus impresiones acerca del aprendizaje de literatura a través del español.

Para la recogida de datos de las entrevistas se realizaron varias escuchas exhaustivas y su posterior transcripción con el fin de analizar y extraer la información específica y necesaria para nuestro estudio.

## 7. Cuestionario inicial: análisis y discusión de datos

Para el análisis de datos y la obtención de resultados, se han utilizado diferentes herramientas[28].

En primer lugar, para la obtención del tipo de motivación se ha utilizado el siguiente baremo[29]:

| Intervalos | Interpretación |
|---|---|
| **45 - 55** | Muy alto |
| **34 - 44** | Alto |
| **63 - 33** | Medio |
| **12 - 22** | Bajo |
| **1 – 11** | Muy bajo |

**Tabla 1:** Baremo para determinar el tipo de motivación dominante

[28] Cabe destacar que, en este apartado, únicamente se muestran los datos concretos junto con una breve discusión, pues la discusión conjunta se llevará a cabo en las conclusiones.

[29] Es decir, el máximo de puntos que se puede obtener en cada afirmación sobre el tipo de motivación es de 55 puntos, ya que hay 11 alumnos y la puntuación máxima es de 5 (11x5=55). Con esta ecuación obtenemos el número total de puntos para cada afirmación de forma aislada, y no como un conjunto de afirmaciones según el tipo de motivación, por lo que, al tener tres tipos de motivación distinta, se debe sumar el conjunto de afirmaciones que conforma cada motivación.

En cada una de las afirmaciones se dan 5 opciones graduales en torno a los valores numéricos expuestos a continuación:

| Opciones graduales | Valor numérico |
|---|---|
| **Mucho** | 5 |
| **Bastante** | 4 |
| **Regular** | 3 |
| **Poco** | 2 |
| **Nada** | 1 |

**Tabla 2:** Valores números para determinar la motivación dominante

Así, con la suma de las puntuaciones de las afirmaciones 1, 4 y 8 obtendremos la puntuación final para la *motivación extrínseca con una orientación instrumental*; con la suma de las afirmaciones 3, 5 y 7, obtendremos la puntuación final para la *motivación extrínseca con una orientación integradora*; y, finalmente, con la suma de las puntuaciones de las afirmaciones 2, 6 y 9, obtendremos la puntuación final para la *motivación intrínseca*. También es pertinente mencionar que, puesto que esta primera pregunta del cuestionario es de carácter cualitativo, también se deben sumar las puntuaciones pertinentes, siendo clasificadas dentro del tipo de motivación que corresponda. Por consiguiente, la puntuación final, tendrá un resultado superior al expuesto en los intervalos (mayor a 55 puntos), y que se utilizará para reafirmar cuál es el tipo de motivación dominante.

En segundo lugar, para averiguar el grado de motivación de los informantes se utiliza el siguiente baremo[30]:

| Intervalos | Interpretación |
|---|---|
| **65 - 80** | Muy alto |
| **49 - 64** | Alto |
| **33 - 48** | Medio |
| **17 - 32** | Bajo |
| **1 – 16** | Muy bajo |

**Tabla 3:** Baremos para determinar el grado de motivación

[30] Esto es, el máximo de puntos que se puede obtener en cada afirmación sobre el grado de motivación es de 80 puntos, ya que hay 16 afirmaciones y la puntuación máxima es de 5 (16x5=80). Con esta ecuación obtenemos el número total de puntos para cada afirmación, y para conocer el resultado de forma conjunta simplemente se realizará la suma total de estas afirmaciones. Además, para obtener la media total de participantes se debe realizar un cálculo divisorio entre la suma total de puntos y el número de participantes (nº total de puntos/ 11= grado motivacional).

Las opciones graduales en torno a los valores numéricos siguen siendo las mismas que para el tipo de motivación (5, mucho - 1, nada). Así pues, la puntuación final, se encontrará entre los intervalos anteriormente expuestos y se utilizará para reafirmar cuál es el grado de motivación hacia el aprendizaje del español como LE de los informantes.

Para conocer el resto de datos, por ejemplo, el grado de satisfacción respecto a la asignatura, se ha realizado un análisis porcentual y, cuando se ha considerado oportuno, se ha hecho uso de la herramienta de inserción de gráficos.

### 7.1. Resultados del cuestionario inicial

- Tipo y grado de motivación dominante:
  - *Motivación extrínseca con orientación instrumental* (151) (ver tabla 7, Anexo 7).
  - Grado de motivación *alto* (63,4 puntos) (ver tabla 8, Anexo 8).
- Aspectos de interés de la cultura hispana[31]:
  - *Mucho*: música (64%), tradiciones (55%), costumbres (45%)
  - *Bastante*: arte (55%), literatura (45%)
  - *Otros*: dialectos y diferentes variedades lingüísticas del español, cambios sociológicos (el papel de la mujer), bailes
- Hábitos lectores y actitud literaria:
  - Nivel *alto* en cuanto al placer lector (81%): 9% lee *mucho*, 45% *bastante* y 36% *regular*
  - El 73% tiene conocimientos de literatura en su lengua materna y ha realizado tareas propias del método de enseñanza tradicional como: escuchar al profesor y tomar notas (73%), leer textos (73%), buscar información sobre autores y épocas (64%) o escribir ensayos o comentarios (55%).

[31] Ver Tabla 9, Anexo 9.

- El 73% no tiene conocimientos de literatura hispana

➢ Aspectos de la asignatura:

- El *profesor*: el 82% *está totalmente de acuerdo* respecto a que la profesora es agradable, (55%) es paciente y ayuda, es claro en sus explicaciones (45%) y les motiva (45%) «invitándonos a ser unos Sherlock Holmes», «comunica enérgicamente que tiene pasión por la materia y los asuntos en clase», «es muy sabia y parece muy interesada en la asignatura».

- El *grupo*: 100% *está totalmente de acuerdo* en que el grupo es tolerante (100%), participativo (91%), bueno (100%), está unido (91%) y es divertido (91%).

- El *libro de clase* (*Los mexicanos pintados por sí mismos*): para el 64% *el libro es interesante*, el 82% lo considera *útil*; sin embargo, para el 73% se trata de un libro *complicado*.

- Los *materiales*: son *interesantes* (73%) y *útiles* (91%), pero no muy *divertidos* (55%).

- Los *temas preferidos* son: arte y cultura (73%), realidad social y diversidad cultural (73%), similitudes y diferencias entre autores/obras de la literatura hispana (55%), crítica literaria (54%) y vida cotidiana en los países de habla hispana (55%).

- Aspectos que mejorar: les gustaría tener más clases[32], y que estas estuvieran un poco más organizadas; cambiar los libros, mejorar algo la parte técnica como las aulas, o realizar más horas de trabajo en grupo y contacto con otras universidades y estudiantes de Latinoamérica.

Según estos resultados concretos, se procedió al diseño de la propuesta didáctica que presentamos a continuación.

[32] Los alumnos hacen referencia a la ausencia continuada de la profesora titular a las clases.

## 8. Propuesta didáctica pilotada

A continuación se presenta la propuesta didáctica puesta en práctica en el aula de literatura costumbrista en el siglo XIX en México, y que sirve como muestra de lo que se podría desarrollar en el aula para favorecer, desarrollar y mantener la motivación de los aprendientes de literatura a través del español. No se trata de una propuesta única e inflexible, sino de una serie de actividades que pueden servir de guía y modelo a aquellos docentes de cursos de Literatura en enseñanza superior a través de ELE que estén interesados en el tema y que, incluso, puedan adaptarlas a sus necesidades en otros niveles de dominio según el MCER.

### 8.1. Diseño propuesta didáctica: presentación y justificación

Para realizar esta propuesta didáctica hemos seguido el *syllabus* de la asignatura de *Estudios Avanzados en Literatura Latinoamericana* de la UiB, donde se trabaja con el cuadro de costumbres. También se ha tenido en cuenta una gran parte de las estrategias de motivación propuestas por Dörnyei (2008) y recursos significativos y con carácter motivacional de AICLE. Trataremos de considerar ciertos factores afectivos propuestos por Arnold (2000) y, por supuesto, los intereses de los estudiantes recogidos en el cuestionario inicial llevado a cabo en el aula, (concretamente en la *Parte 2. Cultura hispana, Parte 3. Literatura y hábitos lectores* y la *Parte 4. El curso de Literatura latinoamericana S.XIX)*. Además, resulta oportuno ajustarse al tipo de motivación dominante (extrínseca con orientación instrumental). Por lo tanto, todas las actividades que forman la propuesta pretenden mantener y, en la medida de lo posible, acrecentar la motivación de los estudiantes de nuestro estudio. En la descripción de cada una de ellas, podrá verse este engarce con el marco teórico descrito.

El eje temático principal de nuestra propuesta didáctica se compone de una serie de actividades de contenido literario y cultural hispano relacionadas todas ellas con el fomento de la creatividad, el autoaprendizaje, la libertad de expresión, el trabajo en grupo, la autonomía del alumno y, sobre todo, la participación activa. Estas herramientas son clave para impulsar la motivación y para lograr un equilibrio entre el aprendizaje del contenido literario, en este caso, y del idioma. Todas las actividades

surgen a partir de la lectura obligatoria del cuadro de costumbres de "La Chiera"[33], cuadro que pertenece a la colección de *Los mexicanos pintados por sí mismos (1854)*[34] y que representa uno de los oficios del siglo XIX en México: una joven mujer vendedora de bebida refrescante. También es importante añadir que, en ocasiones, los contenidos que se trabajan en cada actividad son distintos, pues lo que se pretende es trabajar con la mayoría de los aspectos de interés de los informantes que se recopilaron en el cuestionario inicial (música, poesía, gastronomía, etc.) y, a su vez, trabajar y explotar todos los recursos literarios, artísticos y culturales que ofrece este cuadro costumbres.

A continuación, se incluye una breve descripción de cada una de las actividades que forman nuestra propuesta didáctica. A su vez, en el Anexo 10 se presenta una ficha de contenido con las características principales de dicha propuesta, en el Anexo 11 se puede encontrar la propuesta didáctica completa, tal y como se le presentó a los alumnos, y en el Anexo 12 los resultados de esta.

**Sesión 1**

**Actividad 1. En busca de la afectividad**

Con esta actividad se pretende, en primer lugar, hacer reflexionar de forma individual al alumno acerca de su proceso de aprendizaje. Y, en segundo lugar, potenciar y enriquecer el significado de la frase a través de una puesta en común entre alumnos-alumnos y profesor-alumnos (García, 2009: 5), o lo que es lo mismo, fortalecer ese sentimiento de «nosotros» del que habla Dörnyei (2008: 69). Se realiza con los ojos cerrados para conseguir un clima de tranquilidad que favorecerá la posterior puesta en común.

**Actividad 2. La estrella de cinco puntas**

Se trata de una pre-tarea muy conocida en el mundo del ELE con la que se pretende "refrescar" la lectura que realizaron en casa. En esta actividad se pide a los alumnos que escriban o dibujen qué cinco aspectos destacarían sobre el cuadro de "La Chiera". La diversidad de palabras, adjetivos e, incluso, dibujos, son muestra de la diversidad de perfiles que hay en el aula. A continuación, y para que tengan presente durante todas las sesiones los elementos clave del texto, las estrellas se colgarán como elementos

[33] Aunque se siguió el syllabus de la UiB, se tuvo total libertad para elegir el cuadro de costumbres sobre el que versara la propuesta didáctica.

[34] El cuadro de La Chiera se puede encontrar en el libro completo en la siguiente dirección: https://archive.org/details/losmexicanospint00mexi

decorativos y motivadores en las paredes del aula, tal y como aconsejan autores como Dörnyei (2008) y Morote (1999: 317).

**Actividad 3. La Chiera es...**

En esta tarea el alumno debe hacer memoria y pensar cuáles son las figuras retóricas que aparecen en el cuadro de costumbres y a qué género literario pueden pertenecer. Por lo tanto, deben solucionar un problema y, para ello, deben «saber hacer cosas» (Suárez, 2005: 1). Se recomienda prestar atención a la forma, pues le será útil para la actividad 5.

**Actividad 4. El libro de clase**[35]

Autores como Oxford y Shearin (1994: 21, en Arnold 2000: 34) aconsejan darle al alumno la oportunidad de negociar y elegir tareas, y esto es lo que se hace con la siguiente. Los alumnos seleccionan el tema del que va a tratar el libro conjunto de la clase. De esta forma «se hace patente que los alumnos estén a cargo de su propia experiencia de aprendizaje» (Dörnyei, 2008: 412). Esta actividad resulta especialmente motivadora, pues fueron algunos alumnos quienes imaginaron escribir sobre algún personaje actual recreando la estructura del cuadro de costumbres. Por tanto, optaron por escribir (de forma voluntaria) sobre la vida de un estudiante de la universidad de Bergen. La tarea tiene un carácter extrínsecamente motivacional, pues escribir un artículo sobre un estudiante les permite mejorar la expresión escrita en español para así conseguir mejores resultados en la nota final de la asignatura, y también un valor intrínseco ya que escribieron sobre el estudiante que ellos deseaban.

Además, se trata de una tarea con múltiples respuestas, no hay una única respuesta válida y es cooperativa ya que, como bien señala Dörnyei (2008: 137-8), fomenta la cohesión del grupo, aumenta la esperanza de éxito al trabajar unos con otros, hay un sentimiento de responsabilidad moral, fomenta la autonomía del alumno, genera una atmósfera emocional positiva y, sobre todo, una satisfacción personal y grupal realmente importante, pues entre todos, han conseguido un «único producto final del equipo» (Dörnyei, 2008: 139). Otro de los aspectos motivacionales que conlleva realizar esta tarea es el elemento de intriga, pues cada estudiante escribe sobre otro estudiante de la universidad distinto y el resto de compañeros no sabe de qué estudiante se trata hasta que no tenga el producto final, es decir, el libro de la clase.

El alumno tiene total libertad para escribir lo que desee en el cuadro, únicamente se le ofrece una lista de comprobación con tres pautas que debe seguir:

- Trabajo gráfico (imagen) + descripción literaria (física y de carácter)
- Entrega antes del viernes al correo de la profesora

[35] En el Anexo 13 se puede encontrar una muestra del libro.

- Corrección por parejas y en grupo-clase

En otra tarea posterior se procederá a la corrección de errores y a la presentación y lectura grupal de todos los cuadros. Además del libro en formato impreso, también se desarrolló en formato digital en la siguiente dirección: http://www.calameo.com/read/005090150f63a213bd034

**Actividad 5. El rincón de la poesía**

Se trata de una actividad con un gran contenido motivador dado su resultado tangible (Dörnyei, 2008: 110). Es de carácter individual aunque el resultado es grupal. La creación de un micropoema puede ser una tarea poco habitual en la que pueden utilizar elementos fantásticos y hacer uso de su imaginación y creatividad para formar unos versos poéticos (Dörnyei, 2008: 109), es decir, una vez más, se les brinda la oportunidad de ser escritores o autores (Morote: 1999: 319). Con esta actividad no solo se trabaja la expresión escrita sino también la expresión oral y se presta atención a la entonación. Además, los alumnos se familiarizan con la estructura y características del género poético. El profesor será el primero en ofrecer un micropoema creado por sí mismo —hará de modelo— (Dörnyei, 2008: 58) para "romper el hielo" y favorecer la empatía (Martín y Zuheros, 2016: 49).

Con el fin de crear un ambiente pacífico, se escuchará la canción de Paco de Lucía "Entre dos aguas". Según autoras como Carilla (2016: 101) «la canción es una combinación entre lenguaje y música. [...] Las actividades musicales producen emociones positivas, como la conexión con los demás o la alegría, reduciendo las negativas como la ansiedad, el miedo o la inhibición».

**Ilustración 1:** El rincón de la poesía vacío

**Ilustración 2:** El rincón de la poesía completo

**Actividad 6. Un poco de arte mexicano**

En esta actividad se introduce un componente cultural, literario y artístico: conocer al autor Diego Rivera, marido de Frida Kahlo, mujer a la que todos los estudiantes conocen, y su pintura. Los estudiantes investigan acerca de la pintura que les muestra la profesora en pantalla (La molendera) y, después, sobre la vida del pintor. Qué y dónde estudió, dónde vivió, cuáles son las características de su pintura y aspectos de su vida personal. A continuación, se pondrá en común toda la información y, finalmente, la profesora mostrará en pantalla varias pinturas singulares del muralismo de este autor. En

esta tarea se tratará un contenido interesante y algún elemento personal que, según Dörnyei (2008: 109), es muy motivador, pues «aprender sobre la vida diaria de la gente de carne y hueso tiene algo intrínsecamente interesante».

## Sesión 2

### Actividad 1. *Quiz* "Historia y literatura mexicana del siglo XIX"[36]

En esta actividad se realizará un *quiz* en grupos de 3 o 4 personas. Deben responder a las preguntas en un tiempo de 45''. Todas estas están relacionadas con el libro *Los mexicanos pintados por sí mismos* y con la cultura y contexto histórico de México en el siglo XIX. Esta tarea pese a tener un carácter competitivo, se realizó porque el grupo estaba cohesionado y porque incluía un elemento novedoso en el aprendizaje de clase: el *quiz* y utilizar el móvil o el ordenador para responder a las preguntas. Además, según Dörnyei (2008: 111) esta tarea requiere reflexión mental, incrementa la participación y, a su vez, integra las 4 Cs' del modelo AICLE.

**Ilustración 3**: Alumnos en el *quiz*

### Actividad 2. Mmm... Horchata

Como los resultados del cuestionario inicial confirman que los estudiantes están interesados en la gastronomía hispana, se decidió realizar una tertulia para hablar de bebidas típicas de sus países, pues en el cuadro de "La Chiera" se hablaba de bebidas refrescantes y se hacía mención a la horchata. Se aprovechó la ocasión para hablar de los distintos tipos de horchata (valenciana, san salvadoreña...), con la finalidad de acercar las distintas culturas gastronómicas de sus países. Por lo tanto, se da la oportunidad de hablar de su entorno familiar y cultural, elemento íntegramente motivador tal y como Soler-Espiauba (2009: 825) nos recuerda. Primordialmente, es una tarea para trabajar la expresión e interacciones orales y compartir experiencias personales en grupo-clase, donde el profesor debe prestar atención, pues como nos mencionaba Wlodkowki (en Dörnyei 2008: 63): «la manera en que lo escuchamos comunica a los alumnos en cuánta consideración los tenemos realmente»

## Sesión 3

### Actividad 1. La campaña publicitaria

Esta tarea consta de un contenido desafiante (Dörnyei, 2008: 109), pues deben patrocinar un producto

[36] Véase https://create.kahoot.it/#quiz/e309fc9f-1dcb-4af2-98de-8e54b38a638d

actual (Valium y una faja reductora) a señoras del siglo XIX. Se trabaja con material auténtico y visual (Fernández, 2001: 220), concretamente con carteles publicitarios del siglo XIX, un «material perfecto para explotar la construcción del género, las clases sociales y de la nación» (Pérez-Salas, 2005), temas de interés de los alumnos, tal y como se ha recopilado en el cuestionario inicial. Esta tarea se realiza en pequeños grupos. La colaboración y participación de todos es esencial para conseguir un buen resultado. Una vez más, la autonomía y la creatividad del alumno cobran un papel muy importante. Se trabaja la comprensión lectora, la expresión e interacción oral y la expresión escrita. Finalmente, realizarán una breve exposición en público para demostrar lo que han sido capaces de hacer (Morote, 2009: 319).

**Actividad 2. Del error... ¡se aprende!**

En esta tarea se realizará la corrección en voz alta y en grupo-clase de los errores más importantes cometidos en la redacción de los cuadros de costumbres. El procedimiento que se seguirá es sencillo, de uno en uno se irán corrigiendo y aportando las soluciones pertinentes. El profesor animará y ofrecerá comentarios individuales o grupales sobre sus aportaciones.

**Actividad 3. *Los estudiantes de Bergen pintados por sí mismos***

Como ya se explicó en la tarea 5 de la sesión 1, a continuación, se realizará una lectura general de los cuadros escritos por los alumnos y se les entregará en formato papel el libro que han creado. La lectura en voz alta de sus cuadros revalorizará su gran labor como estudiantes y escritores. Esta tarea nos permite hacerles saber que reconocemos su esfuerzo (Raffini 1996 y Burden 1995, en Dörnyei, 2008: 63), a través de la *confirmación del profesor* (Ellis, 2004) y (León 2005, en Arnold 2015: 5).

**Actividad 4. El muro de Facebook**

Con esta actividad se pretende que el alumno reflexione y escriba lo que desee. Esta tarea sirve para valorar lo que más y lo que menos les ha gustado de las sesiones realizadas en clase para que el profesor sepa de qué forma podría mejorar para futuras actuaciones en el aula. A su vez, el docente le entrega a cada alumno una hoja con una pequeña *evaluación* o *retroalimentación informativa* (Williams y Burden, 1999) o *positiva* (Dörnyei, 2008), donde destaca el progreso de la competencia comunicativa de cada alumno, su evolución en el aprendizaje, sugerencias de mejora y destaca el esfuerzo y participación individual (Arnold, 2000: 296-306). Este es un ejemplo:

**Ilustración 4:** Evaluación informativa

**Tabla 4:** Descripción de las tareas de la propuesta didáctica

## 9. Cuestionario final y entrevistas: análisis y discusión de datos

### 9.1. Resultados del cuestionario final

Al igual que se realizó con el cuestionario inicial, a continuación, procedemos a presentar, de forma general, los resultados obtenidos en algunas de las cuestiones planteadas en la "evaluación al profesor" y "autoevaluación"[37]. Junto con una breve discusión que se ampliará en las conclusiones finales.

- Evaluación del profesor:

El 67% de los informantes está *totalmente de acuerdo* en que el docente ha organizado y estructurado correctamente las clases, seguido de un 22% que está *de acuerdo*. El 89% considera que ha creado un buen ambiente en clase por diversos motivos: ha resuelto dudas y ha ayudado siempre que lo han necesitado (45%), ha facilitado la intervención de los alumnos (56% *de acuerdo*), o a otros motivos como los que representan los siguientes gráficos:

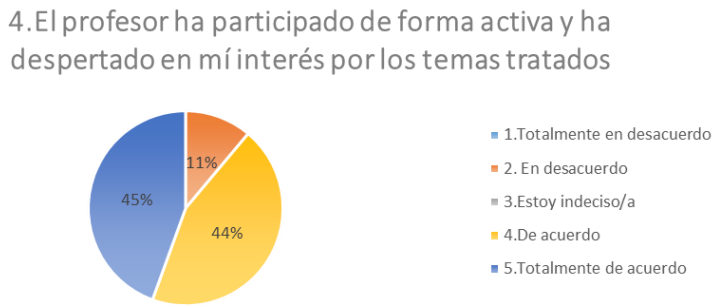



**Gráfico 1:** Participación activa del profesor

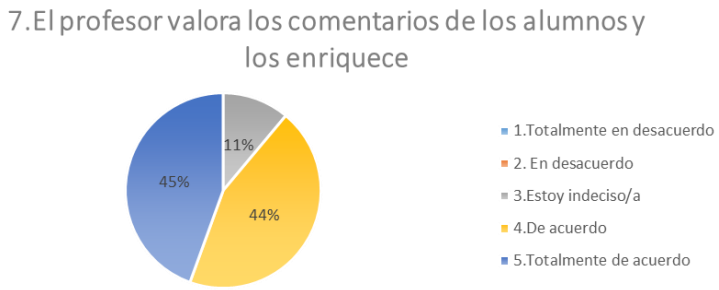



**Gráfico 2:** Valoración del profesor hacia los alumnos

[37] Para obtener una visión más amplia de los cálculos, se recomienda acudir a los Anexos 14-15 donde se muestran los porcentajes de respuestas a cada afirmación junto con sus respectivas representaciones gráficas. También cabe añadir que en este cuestionario la participación fue de 9 informantes en lugar de 11 por la falta de dos a la sesión de clase en la que se entregó el cuestionario.

Por lo tanto, esto deriva en que el grupo se siente más unido, pues el 67% de los informantes afirma que el docente ha ayudado en esta unión.

**Gráfico 3:** Ayuda del profesor

El 45% de los informantes se siente satisfecho (*de acuerdo*) con la labor del docente, y el 33% *totalmente de acuerdo*; sin embargo, el 22% se muestra *indeciso*. Finalmente, los resultados de la cuestión 10 revelan que el 11% está *totalmente de acuerdo* en que el profesor ha ayudado a que aumente su motivación, le sigue un 34% de la muestra que se presenta *de acuerdo*, un 33% se muestra *indeciso* y, a continuación, un 22% está *totalmente en desacuerdo*.

- Autoevaluación:

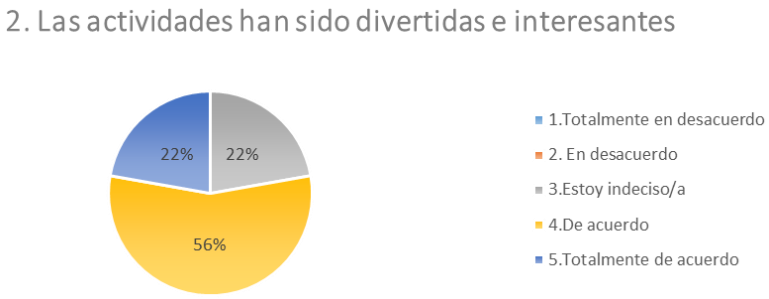



**Gráfico 4:** Actividades divertidas e interesantes

A su vez, el 45% muestra satisfacción respecto a su utilidad, aunque el 44% se muestra indeciso. El 45% está *de acuerdo* en que utilizar materiales auténticos le ha gustado y le sigue un 33% con *totalmente de acuerdo* (pregunta nº 4). Respecto a los temas tratados, parece que el 56% está *totalmente de acuerdo* en que le ha interesado y, de una u otra forma, el 33% de la clase los ha relacionado con temas de su cultura y el resto de países de habla hispana.

Tal y como se muestra en el gráfico nº 3 del Anexo 15, los alumnos se muestran satisfechos con la ayuda recibida por parte del profesor (56%). Y, en el gráfico nº 7 se

puede observar que el 67% de la clase ha participado en clase y el 45% se ha sentido cómoda en el aula.

Los alumnos se han visto capaces de escribir un texto de carácter costumbrista (45% y 44%), aunque hay respuestas muy diversas para la satisfacción o rechazo del trabajo en grupo, pues un 34% se ha mostrado *totalmente de acuerdo* en que le gusta, un 33% está *de acuerdo*, pero un 33% se muestra *indeciso*.

En cuanto al cambio de opinión respecto al aprendizaje de literatura al que están acostumbrados, hay respuestas muy heterogéneas. El 11% está *totalmente de acuerdo* en que ha cambiado su opinión, el 33% está *de acuerdo*, el 34% se muestra *indeciso*, un 11% está *en desacuerdo* y un 11% está *totalmente en desacuerdo*.

Así pues, estos resultados desvelan los aspectos más y menos exitosos en cuanto al aprendizaje y motivación en este aula de literatura. Posteriormente, se profundizará en estas reflexiones.

### 9.2. Resultados de las entrevistas

Con lo que respecta a las cuatro entrevistas realizadas, a continuación, se procede a presentar cuáles son las respuestas más significativas que ofrecieron los entrevistados. La entrevista se puede encontrar en el Anexo 4. A su vez, las transcripciones completas se pueden encontrar en los Anexos 16 (Oda), 17 (Margrete), 18 (Juanjo) y 19 (Synnøve).

En preguntas como la número 3: *¿Por qué estudias español? ¿Cuáles son tus experiencias previas?* Por un lado, Oda y Margrete estudian español porque quieren trabajar como profesoras de español en escuelas de Noruega, por otro lado, para Synnøve, el aprendizaje del español es placentero, «es como una lengua *exótica*. [...] Puedo usarlo en muchísimas partes del mundo [...] y creo que español es como [...] un *gateway*, sí, para aprender también como italiano, el francés y el portugués más tarde».

En cuanto a sus experiencias, han sido distintas, Margrete realizó un intercambio a México, otros como Oda y Synnøve han viajado a ciudades hispanas (Jerez de la Frontera, Mallorca, Madrid, Managua, La Habana), y otros como Juanjo han nacido y vivido en Guatemala.

Ante la pregunta: *¿Habías estudiado antes Literatura? ¿Qué hacíais en las clases?* Hemos obtenido respuestas más o menos similares. Sus clases se basaban en analizar literatura (averiguar datos sobre el contexto, aprender historia a través del libro), o como bien comenta Oda, «hicimos más análisis del poema, de novelas y textos literarios. Sí, así como más tradicional». Cuando los estudiantes supieron que iban a estudiar literatura mexicana del siglo XIX, las reacciones fueron muy diversas. Margrete «estaba muy feliz por poder estudiar literatura mexicana porque me interesa mucho México después de vivir allá [...]». Synnøve opina algo muy parecido, pues para ella, se trata de una experiencia distinta ya que no iba a estudiar el costumbrismo en toda Latinoamérica, sino solamente en México. «Ahora tengo una idea de cómo vivían los mexicanos en aquel época [...]. Pero [...] los textos son todos cuadros de costumbres [...] y me parece un poco, demasiado especificado» dice Oda.

Margrete considera que el libro *Los mexicanos pintados por sí mismos* fue absolutamente útil, pero no para el aprendizaje del español, pues al tratarse de un libro de 1854, había muchas palabras que desconocía. Sin embargo, Juanjo consideró que sí aprendió español pues, «es otro lenguaje, ¿no? Gramaticalmente se escribía de otra manera. [...] Siempre tengo que tener un diccionario histórico de la época para poder entender, hacer un análisis literario, entonces sí, la verdad es que sí se aprende más de mi idioma, del español antiguo». Oda también afirma que aprendió, «en cuanto a la lengua, ha sido [...] bastante útil porque he tenido que buscar muchas palabras que nunca había visto antes pero también me parece no tan útil porque en la actualidad del mundo hispanohablante no se habla así [...]». Según Synnøve, utilizar este libro fue una idea muy buena o «quizá no perfecta pero casi».

Hay unanimidad respecto a la actividad que más ha gustado, y esta es la escritura del libro de *Los estudiantes de Bergen pintados por sí mismos*. Synnove afirma que fue «lo mejor», al igual que Oda, a quien le «gustó mucho escribir el libro, porque me pareció como muy relevante al libro o al tema y también me gusta escribir. Cuando escribimos las poemas, porque me gusta como...ser creativa». Según Margrete, era una actividad «muy creativa y podíamos utilizar lo que aprendimos del género del cuadro de costumbres». A Juanjo le gustó «la dinámica de la clase, que no ha sido simplemente sentarse y escuchar una cátedra [...]. Y, además, también la interacción con los demás,

con los compañeros de clase que, normalmente, no se tiene [...], entonces, eso también ha ayudado a la unidad de grupo en clase».

Entre las que menos, se encuentra la tertulia sobre las bebidas típicas de sus países de origen, pues sintieron que fue divertido, que les sirvió «para practicar y platicar», según Margrete, pero no relevante para el texto de La Chiera. Según otros alumnos como Juanjo, habrían preferido que las actividades se enfocasen un poco más hacia su trabajo final sobre los cuadros de costumbres. Según Synnøve, las actividades fueron divertidas pero, quizá, no fueron tan serias como deberían para alumnos universitarios.

En lo que concierne a la relación y, por lo tanto, al clima de la clase, alumnas como Synnøve y Margrete consideran que mantener una buena relación con los compañeros de clase es fundamental para conseguir un aprendizaje exitoso, pues «el aprendizaje es más divertido si tienes una buena relación con tus compañeros. [...] Se debe a que todos las personalidades como se mezclan muy bien. [...] Sí, se entienden muy bien y también como que la profesora contribuye», «hacemos fiestas o tomamos algo [...] y solamente hablamos y es muy bueno». Según Juanjo, «le da un factor extra para motivarte y venir a clase y estudiarlo. Tal vez, juntarlos en otro lado, cambiar de salón [...]. Las actividades siento que han unido al grupo y que nos han motivado a, tal vez, a contactarnos fuera de clase, a tomar notas.... es como, más unidos como grupo, sí». Y, de acuerdo con Oda, la relación es muy importante «y se nota mucho a través de las actividades que hemos hecho, aunque algunos no han sido como tan relevantes en cuanto a la literatura mexicana, pero las actividades han fortalecido el ambiente en la clase [...], y se nota mucho».

Por lo que respecta a la importancia o no del profesor respecto a la motivación de un alumno, los entrevistados coinciden en que la figura del profesor es primordial. Según comenta Margrete «el profesor, como de alguna manera, es la imagen de la materia [...], si no te cae bien el profesor y no crees en lo que está haciendo, eso afecta mucho a tu respecto a la asignatura». Otros como Juanjo piensan que «es esencial que el profesor se sienta motivado y que nos inspire a trabajar con los nuestros. [...] Puede hacer de tu clase la peor experiencia o la mejor experiencia [...]. Entonces, creo que toma un papel central y muy importante». Según Synnøve, la profesora titular de la materia siempre ha mostrado amor y encanto por la literatura «es una profesora perfecta porque es tan...feliz

cuando habla sobre su asignatura, cuando habla sobre la literatura mexicana [...]». Esta misma entrevistada opina que, si un profesor está motivado, ella también lo está, y que si, por el contrario, está cansado o aburrido, las clases no son tan buenas.

En relación con lo anterior, se pregunta a los entrevistados cómo han percibido u observado a la profesora durante estas tres últimas sesiones. Conforme a lo que comenta Margrete, la profesora utilizó métodos de enseñanza muy buenos, con materiales didácticos muy interesantes, lo que «me daba como mucha motivación a cómo enseñar español». Juanjo percibió a la profesora «motivada y sabiendo del tema, su tema "La Chiera". [...] No me imaginaba que se podían hacer tantas actividades», es más, «te despierta algo... te enseña algo nuevo, «he aprendido que se le puede dar un enfoque más que el típico análisis literario y conservador». Oda, considera que «la profesora ha estado muy organizada [...] y que hemos hecho cosas más interactivas», a esto se suma la opinión de Synnøve quien comentó que a la profesora le gustaba el texto de "La Chiera", pues «se puede ver y también escuchar» y cree que fue una clase muy buena «porque hablamos sobre todo que era importante en el texto».

Finalmente, referente a las dos últimas preguntas sobre su interés y ganas por seguir aprendiendo español y sobre su motivación tras haber realizados estas actividades, las respuestas fueron variadas. En el caso de Margrete, aclara que no ha aumentado su motivación respecto al aprendizaje de literatura a través del español, por «estar impaciente» o por otras razones ajenas. Sin embargo, la motivación de Juanjo ha aumentado «de una u otra manera [...]. Tanto para escribir (el trabajo académico) como para profundizar en el siglo XIX, en mi cuadro de costumbres, en la cultura de la época». Para Oda, sí ha aumentado su motivación, pues llegó a pensar que un día también podría escribir un poema realmente en español, «¡Y tendría sentido para hispanohablantes!». Además, le gustaría seguir con el aprendizaje del español en un futuro. Finalmente, para Synnøve su motivación se ha mantenido, «mis ganas por aprender español son tan altas y sí, a lo mejor en literatura y gramática porque son las asignaturas que me gustan más».

## V. CONCLUSIONES

En el presente estudio nos propusimos optimizar el proceso de E-A en un curso universitario de Literatura latinoamericana para mantener e, incluso, acrecentar la motivación de sus estudiantes respecto al aprendizaje de español.

A través de las reflexiones descritas en el marco teórico hemos podido comprobar con mayor precisión cuál es el papel que se le debería otorgar a la motivación en el aula de idiomas actualmente, y en el aula de Literatura en LE, en especial. En concreto, la investigación realizada nos ha permitido llegar a una serie de conclusiones que han servido como guía para elaborar una propuesta didáctica que incluye elementos motivacionales de la enseñanza de Literatura en LE, y que pretende abarcar, de forma integradora, contenidos literarios y lingüísticos.

Los cuestionarios iniciales nos han proporcionado información suficiente para confirmar que los alumnos muestran una actitud positiva respecto al aprendizaje de LE, y un grado de motivación alto hacia la lengua y cultura hispanas. Además, los resultados de este mismo cuestionario nos han aportado el tipo de motivación grupal, siendo la motivación extrínseca con orientación instrumental la motivación dominante. Esta información, junto con los testimonios respecto a la actitud literaria, nos han ofrecido indicios de que la enseñanza de la Literatura latinoamericana en esta universidad sigue arrastrando un enfoque tradicional que no integra los intereses de los estudiantes ni incluye materiales lúdicos, pese a que los alumnos muestren satisfacción respecto al profesor y los compañeros.

Por lo tanto, con la creación y pilotaje de la propuesta didáctica se ha procurado integrar el mayor número de intereses del alumnado, así como un gran número de estrategias de motivación, entre las que destacan variar las destrezas comunicativas y la dinámica de trabajo, realizar tareas interesantes y novedosas que incluyan resultados tangibles, intensificar la participación del alumno, promover la cooperación grupal, dar oportunidad de elección y promover la autonomía del alumno.

A la vista de los resultados de los cuestionarios finales y de las entrevistas, podemos ratificar que su motivación inicial no ha aumentado por razones ajenas a esta investigación, tal y como nos planteábamos al comienzo del presente estudio, pero se ha

mantenido por diversas y firmes razones. Estas aluden al papel del profesor quien, según los resultados obtenidos, ha mostrado organización, claridad, entusiasmo y ha escuchado y valorado al alumno. Por ello, se puede afirmar que ha demostrado *saber*, *hacer* y *ser*, y ha conseguido que el grupo se sienta más unido. Los alumnos muestran gran inclinación hacia los materiales, pues los califican como interactivos, divertidos y muy motivadores, no obstante, no los consideran idóneos para su curso de Literatura dado que tienen que escribir un trabajo académico y consideran más pertinentes otro tipo de tareas enfocadas hacia este proyecto final. Otra de las causas a las que aluden es a la buena relación con sus compañeros, pues las tareas y la relación entre el profesor y los alumnos han fortalecido, sin duda, esa relación. También es oportuno hacer referencia a la importancia que le dedican a mantener una actitud positiva hacia el aprendizaje de idiomas en general, y de español, en particular. Así pues, todo ello redunda en aprender más y mejor ELE.

Finalmente, desde nuestro punto de vista, consideramos que para obtener un aprendizaje motivador es imprescindible escuchar al alumno y respetar, en la medida de lo posible, sus intereses para incorporarlos en la programación. En este caso, se han insertado los temas favoritos y se ha recurrido a las principales características motivacionales en AICLE, como el uso de materiales auténticos o el fomento de la autonomía y la creatividad. Esto es lo que ha pretendido reflejar nuestra propuesta didáctica, además de enfocar el aprendizaje de la literatura como un trabajo cooperativo, divertido, dinámico y renovador respecto a las continuas y tradicionales tareas de aprendizaje. Por lo tanto, consideramos que esta propuesta didáctica puede ayudar a otros docentes de ELE a proyectar nuevas formas de enseñar español a través de la Literatura.

De aquí en adelante sería conveniente realizar esta investigación a gran escala, es decir, con un número mayor de participantes para poder generalizar en los resultados y corroborar nuestras conclusiones. También resultaría pertinente llevar a cabo este mismo estudio en otro contexto educativo como en un instituto, una escuela o academia de idiomas general donde los estudiantes no se vean sometidos a un proyecto o prueba final que condicione su comportamiento y pensamiento respecto al aprendizaje del idioma.

## VI. BIBLIOGRAFÍA


ARNOLD, J. (Ed.). (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

— (2006). «Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera». *Études de Linguistique Appliquée, 144*, 1-9. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm [Consulta: 7 de mayo de 2017]

— (2015). «Trabajando con el "entre" en el aula de ELE». *Mosaico, Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español, 33*, 3-11.

ARNOLD, J. Y BROWN. H. (2000). «Mapa del terreno». En J. Arnold. (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* 19-41. Madrid: Cambridge University Press.

BARRIOS, M.E. (2011). *Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera* (AICLE), 1-45. Disponible en: http://ieselpalobilingual.wikispaces.com/file/view/AICLE_Elvira_Barrios-courseonline.pdf. [Consulta: 20 de septiembre de 2017]

BERNAUS, M., WILSON, A. Y GARDNER, R.C. (2009). «Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement». *Porta Linguarum, 12*, 25-36.

BORG, S. (2003). «Teacher cognition in language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe, and do». *Language Teaching, 36*(2), 81-109.

CARILLA, M.P. (2016). «Aprendiendo con emociones en la clase de español para adolescentes». En S. Eusebio, F. Lara, M. Mena, M. Martín, L. Zuheros, M. Martínez...E. Alonso (Eds.), *Enseñar español a niños y adolescentes. Enfoques y tendencias.* 9-103. Difusión: Centro de Investigaciones y Publicaciones de Idiomas, S.L.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actitud.htm [Consulta: 6 de septiembre de 2017]

COLOMA, J. (2002). «Animación a la lectura: animación a la interculturalidad». En *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE. El español, la lengua del mestizaje y la interculturalidad.* Murcia, 2-5 de octubre de 2002, Universidad de Murcia, 228-237. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0228.pdf [Consulta: 22 de junio de 2017]

CRANDALL, J. (2000). «El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos». En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aula de idiomas*, 243-261. Madrid: Cambridge University Press.

CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: ANAYA. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 25 de septiembre de 2017]

DANBOLT, E.M. Y JOHNSEN, Å. (2012). «Investigación en la didáctica del español como lengua extranjera en Noruega». En *ANPE-Norge*, *IV Congreso nacional: Un ciclo con la reforma educativa "Kunnskapsløftet". ¿Nuevas perspectivas para el español?* Kristiansand, 19-21 de septiembre de 2012, 1-12. Disponible en: https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:d9f4b5f3-6ae9-4214-a4b2-63b597841126/2013-bv-01drangejohnsen-pdf.pdf [Consulta: 20 de septiembre de 2017]

DECI, E. L. Y RYAN, R.M. (2000). «Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definition and New Directions». *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54-67.

DÖRNYEI, Z. (1994). «Motivation and motivating in the foreign language classroom». *The Modern Language Journal, 78*(3), 273-284.

— (1998). «Motivation in second and foreign language learning». *Language Teaching, 31*(3), 117-135.

— (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies.* Oxford University Press.

— (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Editorial UOC.

DÖRNYEI, Z. Y MALDEREZ, A. (2000). «El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras». En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aula de idiomas*, 173-196. Madrid: Cambridge University Press.

EHRMAN, M. Y DÖRNYEI, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom.* California: Sage Publications.

EIDE, L. (2007). «La enseñanza del español y culturas hispanas en Noruega: presentación de un proyecto doctoral». En *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros.* Valencia, 15-17 de mayo de 2007, 201-211.

ELLIS, R. (1997). *Second Language Acquisition.* Oxford University Press.

— (2004). «The impact of perceived teacher confirmation on receiver apprehension, motivation and learning». *Communication Education, 53*(1), 1-20.

EURYDICE. (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo.* España: Secretaría General Técnica. Disponible en: http://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2006_eurydice_-_content_and_language_integrated_learning_clil_at_school_in_europe_sp.pdf [Consulta: 18 de mayo de 2017]

FERNÁNDEZ, A. (2001). «Una selección bibliográfica sobre el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera)». *Contextos educativos*, 4, 217-239.

GARCÍA, B. (2009). (Ed.), «Las dimensiones afectivas de la docencia». *Revista Digital Universitaria, 10*(11), 1-14. Disponible en: http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf [Consulta: 20 de septiembre de 2017]

GARDNER, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation.* Londres: Edward Arnold.

— (2007). «Motivation and Second Language Acquisition». *Porta Linguarum*, *8*, 9-20.

HANSEJORDET, L. (2012). «La marginación de la literatura y de Hispanoamérica en el español como lengua extranjera». *Nordic Journal Language Methodology*, *1*(1), 1-15.

HORWITZ, E.K., HORWITZ, M. B., Y COPE, J.A. (1986). «Foreign language classroom anxiety». *The Modern Language Journal, 70*(2), 125-132.

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Consulta: 25 de septiembre de 2017]

JIMÉNEZ, E. (2005). *Los factores afectivos en las programaciones de cursos. La motivación*. Trabajo fin de Máster. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_10Jimenez_Luna.pdf?documentId=0901e72b80e25818 [Consulta: 15 de junio de 2017]

LORENZO, F.J. (2004). «La motivación y el aprendizaje de una L2/LE». En J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, 305 – 329. Madrid: SGEL.

MACINTYRE, P.D. Y GARDNER, R.C. (1991). «Investigating Language Class Anxiety Using the Focused Essay Technique». En *The Modern Language Journal*, *75*(3), 296-304.

MARSH, D. (2000). «An Introduction to CLIL for Parents and Young People». En (Eds.), Marsh y Langé (2000), *Using Languages To Learn and Learning To Use Languages*, Finlandia: University of Jyväskylä. Disponible en: http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1uk.pdf [Consulta: 19 de mayo de 2017]

MARTÍN, M. Y ZUHEROS, L. (2016). «Enseñando ELE a niños en un entorno afectivo». En S. Eusebio, F. Lara, M. Mena, M. Martín, L. Zuheros, M. Martínez...E. Alonso (Eds.), *Enseñar español a niños y adolescentes. Enfoques y tendencias.* Difusión: Centro de Investigaciones y Publicaciones de Idiomas, S.L. 9-103.

MASCATO, R. (2008). «El modelo AICLE para la enseñanza de la literatura en ELE: análisis de variables para el diseño de un curso». En *Actas del III Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal*. Consejería de Educación de España en Portugal, 28-29 de junio de 2008, 130-143. Disponible en: https://www.academia.edu/4031122/_El_modelo_AICLE_para_la_ense%C3%B1anza_de_literatura_en_ELE_An%C3%A1lisis_de_variables_para_el_dise%C3%B1o_de_un_curso_?auto=download [Consulta: 21 de septiembre de 2017]

MÉNDEZ, G. M. (2016). «Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación». *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (5), 27-46. Disponible en: http://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/316761 [Consulta: 22 de mayo de 2017]

MENDOZA, A. (1993). «Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera». *Lenguaje y textos*, (3), 19-42. Disponible en: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7910/LYT_3_1993_art_2.pdf?sequence=1 [Consulta: 22 de junio de 2017]

MENOUER, W. (2009). «La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE». En *Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE*, Instituto Cervantes de Orán 29-31 de marzo de 2009, 121-130. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/13_fouatih.pdf [Consulta: 21 de septiembre de 2017]

MINERA, L.E. (2010). «El cuestionario MAALE, técnica para la recolección de datos de las variables afectivas, motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua

extranjera». *Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, *19*, 1-23.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MCED). (2014). *El mundo estudia español 2014*, 361-374. Disponible en: https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b6f53c59-0cfa-40d9-aa05-8fc770028213/el-mundo-estudia-espanol2014-pdf.pdf [Consulta: 15 de septiembre de 2017]

MORA, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama.* Madrid: Alianza Editorial, S.A.

MOROTE, P. (1999). «Creatividad y motivación en la enseñanza de la literatura (para profesores de español como lengua extranjera». En *Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE). A cien años del 98 lengua española, literatura y traducción.* SORIA, 27 julio-1 de agosto de 1998, 311-336. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_33/congreso_33_25.pdf [Consulta: 22 de junio de 2017]

MOSKOWITZ, G. (2000). «La mejora del desarrollo personal: trabajando con actividades humanísticas». En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aula de idiomas.* 197-213. Madrid: Cambridge University Press.

NEVADO, C. (2015). «El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador». *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4, 151-167. Disponible en: http://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/701 [Consulta: 16 de junio de 2017]

OLSBU, I. Y SORIANO, K. (2006). «La literatura en clase (I): leer hacia la competencia literaria». En *I Congreso Nacional ANPE: 2006, año del español en Noruega: un reto posible. ANPE*. Oslo 8-9 de septiembre de 2016 1-7. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2006_ESP_09_Actas1erCongreso/Comunicaciones/2006_ESP_09_16Olsbu.pdf?documentId=0901e72b80e57261 [Consulta: 22 de septiembre de 2017]

OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.

— (2000). «La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas». En J. Arnold (Ed.). *La dimensión afectiva en el aula de idiomas.* 77-86. Madrid: Cambridge University Press.

PAJARES, M. F. (1992). «Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct». *Review of Educational Research, 6*(3), 307-332.

PALACIOS, I.M. (2014). «La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera ¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados?». *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, (32), 20-28.

PEÑAS, A. (2016). «Revisión del costumbrismo hispánico: una historia cultural transnacional». En K. Soriano y F. Martínez-Pinzón (2016), *Revisitar el costumbrismo: cosmopolitismo, pedagogías y modernización en Iberoamérica*. 31-53. Frankfurt am Main: Peter Lang.

PÉREZ-SALAS, M.E. (2005). *Costumbrismo y litografía costumbrista en México durante la primera mitad del siglo XIX*. México: Instituto de Investigaciones Estéticas.

REID, J. (2000). «La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática». En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. 315-325. Madrid: Cambridge University Press.

RUBIO, F. (2015). «La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera». En J. Ávila (Coord.). *Didáctica de la EMOCIÓN de la investigación al aula de ELE*. Universidad de Córdoba: MarcoELE, (21), 47-61.

RUIZ, J. (2010). «El español: yo siento, tú sientes, él y ella sienten. La afectividad en el aprendizaje de lenguas». En *Actas del I Simposio Internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel.* Argel, 3 de abril de 2010, 61-69. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2010/08_ruiz.pdf [Consulta: 14 de abril de 2017].

SEQUERO, M. (2015). «La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera». *Tejuelo*, *21*(1), 30-53. Disponible en: http://relatec.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/1629 [Consulta: 19 de junio de 2017]

SOLER-ESPIAUBA, D. (2009). «Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L. El trasvase intercultural». En *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008, 819-834.

SORIANO, K. Y MARTÍNEZ-PINZÓN, F. (2016). (Eds.) *Revisitar el costumbrismo: cosmopolitismo, pedagogías y modernización en Iberoamérica*. 7-31. Frankfurt am Main: Peter Lang.

STEVICK, W. E. (2000). «Introducción». En Arnold, J. (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. 47-49. Madrid: Cambridge University Press.

SUÁREZ, M. L. (2005). «Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE): una de las claves para la convergencia europea». En *II Jornadas*

*Internacionales de innovación universitaria: "El reto de la Convergencia Europea"*. Universidad Europea de Madrid, 21-13 de septiembre, 1-7.

UNDERHILL, A. (2000). «La facilitación en la enseñanza de idomas». En J. Arnold (Ed.). *La dimensión afectiva en el aula de idiomas*. 143-159. Madrid: Cambridge University Press.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R.L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

## VII. ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS E ILUSTRACIONES

- **Tablas:**

Tabla 1: Baremo para determinar el tipo de motivación dominante ..... 42

Tabla 2: Valores números para determinar la motivación dominante ..... 43

Tabla 3: Baremos para determinar el grado de motivación ..... 43

Tabla 4: Descripción de las tareas de la propuesta didáctica ..... 51

Tabla 5: Estrategias de mantenimiento y protección de la motivación ..... 70

Tabla 6: Estrategias para fomentar la autoevaluación positiva ..... 71

Tabla 7: Datos estadísticos finales que determinan el tipo de motivación dominante ..... 87

Tabla 8: Datos estadísticos para determinar el grado de motivación de la muestra ..... 89

Tabla 9: Análisis porcentual para conocer hábitos lectores, actitud literaria y aspectos de la asignatura ..... 94

Tabla 10: Ficha de contenido propuesta didáctica ..... 98

- **Gráficos**

Gráfico 1: Participación activa del profesor ..... 52

Gráfico 2: Valoración del profesor hacia los alumnos ..... 52

Gráfico 3: Ayuda del profesor ..... 53

Gráfico 4: Actividades divertidas e interesantes ..... 53

- **Ilustraciones**

Ilustración 1: El rincón de la poesía vacío ..... 49

Ilustración 2: El rincón de la poesía completo ..... 49

Ilustración 3: Alumnos en el *quiz* ..... 50

Ilustración 4: Evaluación informativa ..... 51

# VIII. ANEXOS

## Anexo 1. Estrategias de motivación

| HACER QUE EL APRENDIZAJE SEA AGRADABLE Y ESTIMULANTE | |
|---|---|
| Estrategia 17 | **Romper la monotonía del aprendizaje**<br>▪ Variar las tareas de aprendizaje, así como las destrezas y el método docente.<br>▪ Hacer algo inesperado. |
| Estrategia 18 | **Hacer que las tareas sean más interesantes y estimulantes apara el alumno**<br>▪ Asignar tareas cuyo contenido sea:<br>- Desafiante: tareas en las que los alumnos deban averiguar algo, resolver un problema, superar obstáculos etc.<br>- Interesante: relacionar el tema con cosas que les gustan, que les interesan. Por ejemplo, incluir personajes o famosos que representen la cultura de los jóvenes y que, por lo tanto, les sea más atractiva la actividad.<br>- Novedoso: incluir elementos nuevos o poco familiares que atraigan la atención del alumno.<br>- Exótico: incluir aspectos de personas o lugares únicos.<br>- Fantástico: crear actividades que despierten la imaginación del alumno ya sea escribiendo un relato sobre un acontecimiento imaginario o mediante la representación de un papel.<br>- Personal: relacionar contenidos con experiencias personales, conocer cosas sobre la vida diaria de los demás, etc.<br>- Competitivo: —siempre y cuando el grupo esté cohesionado y haya tolerancia en el grupo—, se pueden crear actividades en las que se compita por algo dada la emoción que tienen.<br>- Tangible: está comprobado que las tareas en las que los alumnos deben crear un producto final tangible (póster, folleto informativo, anuncio publicitario, etc.) pueden atraer y motivar mucho al alumno.<br>- Humorístico**.** |
| Estrategia 19 | **Incrementar la participación de los alumnos**<br>▪ Seleccionar tareas que requieran reflexión mental y participación física de todos.<br>▪ Designar papeles específicos para cada alumno y encargar trabajos personalizados para darles el impulso que, a veces, necesitan. |
| **PRESENTAR LAS TAREAS DE FORMA MOTIVADORA** | |
| Estrategia 20 | **Presentar las tareas de forma motivadora**<br>▪ Explicar el propósito y la utilidad de la tarea: |

| | |
|---|---|
| | - Enfatizar que la tarea supone una oportunidad para aprender y no una imposición.<br>- Explicar cómo esa tarea encaja con la secuencia general de tareas.<br>- Describir el propósito de la tarea y ayudarlos a enfocar su atención en ciertos aspectos.<br>- Intentar establecer una relación entre la tarea y la vida diaria.<br>▪ Abrir el apetito de los estudiantes en relación al contenido de la tarea.<br>- Presentar la tarea con vitalidad, entusiasmo y comunica la expectativa de que los alumnos tengan éxito.<br>- Pedirle a los alumnos que traten de adivinar y predecir cómo va a ser la próxima actividad.<br>▪ Ofrecer estrategias apropiadas para la realización de la tarea.<br>- Realizar una lluvia de ideas con el fin de enumerar las estrategias necesarias para llevar a cabo la actividad o realizar un proyecto. |
| **ESTABLECER OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA EL ALUMNO** | |
| Estrategia 21 | **Utilizar métodos de establecimiento de objetivos en el aula**<br>▪ Mostrar a los alumnos cómo dividir las tareas y trabajos asignados, cómo establecer plazos para los mismos y cómo realizar un seguimiento de su propio progreso. |
| **PROTEGER LA AUTOESTIMA DEL ALUMNO E INCREMENTAR SU CONFIANZA EN SÍ MISMO** | |
| Estrategia 23 | **Proporcionar experiencias de éxito con regularidad**<br>▪ Crea oportunidades para que los alumnos demuestren sus habilidades y se luzcan (Dörnyei, 2008: 125). |
| Estrategia 24 | **Hacer que los alumnos ganen confianza al darles ánimos con regularidad** |
| Estrategia 25 | **Minimizar la ansiedad lingüística o reducir los elementos que provocan ansiedad en el entorno**<br>▪ Ayudar a entender que cometer errores, forma parte del proceso de aprendizaje.<br>▪ Evitar las comparaciones sociales.<br>▪ Promueve la cooperación en vez de la competición. |
| **PROMOVER LA COOPERACIÓN ENTRE ALUMNOS** | |
| Estrategia 28 | **Aumentar la motivación de los alumnos promoviendo la cooperación entre ellos, ¿por qué?**<br>▪ Fomenta la cohesión del grupo y los alumnos tienden a apreciarse.<br>▪ Trabajar en grupo les hace tener una mayor esperanza de éxito. |

| | |
|---|---|
| | ▪ Genera sentimiento de obligación y responsabilidad moral<br>▪ Fomenta la motivación al saber que la contribución única que cada uno aporta es necesaria para que el grupo tenga éxito.<br>▪ Generan una atmósfera emocional muy positiva.<br>▪ Cooperan de forma autónoma casi sin supervisión del profesor.<br>▪ Consiguen satisfacción plena tras haber realizado la tarea conjunta con éxito.<br>- Trabajar juntos para conseguir un único producto final del equipo.<br>- Asignar papeles específicos para cada uno de los miembros del equipo<br>- Establecer reglas de la clase para obtener mejor resultado. |
| **GENERAR AUTONOMÍA EN EL ALUMNO** | |
| Estrategia 29 | **Aumentar la motivación del alumno promoviendo activamente su autonomía**<br>▪ Dar la oportunidad de elegir en tantos aspectos del proceso de aprendizaje como sea posible.<br>▪ Adopta un papel de docente Facilitador. (Dörnyei, 2008: 147) |

**Tabla 5:** Estrategias de mantenimiento y protección de la motivación[38]

| | |
|---|---|
| Estrategia 32 | **Proporcionar a los alumnos una retroalimentación de información positiva**<br>▪ Elogiar e incrementar la satisfacción del alumno.<br>▪ Comunicar confianza y ánimo a través de comentarios.<br>▪ Hacer comentarios sobre el progreso de los alumnos y las áreas en las que deben concentrarse más. |
| Estrategia 33 | **Incrementar la satisfacción del alumno**<br>▪ Hacer un seguimiento de los logros de los alumnos y reconocerlos.<br>- Brindar el reconocimiento de forma pública y, además, ofrecer anotaciones personales de forma individual.<br>▪ Dedicar tiempo a celebrar los éxitos.<br>- Aplaudir o realizar ovaciones.<br>▪ Hacer balance del progreso en el aprendizaje de la LE con regularidad.<br>▪ Incluir tareas que impliquen una actuación o demostración pública de los |

[38] Adaptado de Dörnyei, 2008:104-156

| | |
|---|---|
| | resultados.<br>- Realizar juegos de rol o mostrar públicamente un producto visual confeccionado donde se compartan y muestren las capacidades, el esfuerzo y el trabajo realizado con el resto de compañeros.<br>▪ Hacer tangible el progreso.<br>- Realizar una lista pública de las capacidades y áreas de conocimiento que se han conseguido, un álbum de logros, un cartel visible en la pared, etc. |
| Estrategia 34 | **Conceder recompensas que motiven**<br>▪ No hacer uso excesivo de ellas, no tomárselas muy seriamente y hacer que tengan sentido para los alumnos.<br>▪ Conceder recompensas como regalos inesperados de reconocimiento una vez que los alumnos hayan completado la tarea.<br>▪ Conceder recompensas por intentar realizar actividades complejas que requieren compromiso prolongado, creatividad por parte de los alumnos y experiencias nuevas. |
| Estrategia 35 | **Conceder notas de forma motivadora reduciendo en la medida de lo posible su impacto desmotivador**<br>▪ Utilizar un sistema de evaluación transparente donde todos los objetivos que deben alcanzar y los criterios de éxitos estén expuestos.<br>▪ Ofrecer comentarios individuales con elogios o aspectos sobre cómo mejorar trabajos escritos.<br>▪ Ofrecer notas que reflejen, en la medida de lo posible, no solo el nivel alcanzado de los alumnos, sino su mejoría en el aprendizaje.<br>▪ Involucrar al alumno en un proceso de evaluación continua en el que también se cubra la participación.<br>▪ Complementar la evaluación del profesor con una autoevaluación de los propios alumnos hacia su propio proceso de aprendizaje.<br>▪ Considerar también la posibilidad de desarrollar un sistema de evaluación entre iguales o por parejas.<br>▪ Conceder la oportunidad a los alumnos de que evalúen al profesor (en un cuestionario final, por ejemplo). |

**Tabla 6:** Estrategias para fomentar la autoevaluación positiva [39]

[39] Adaptado de Dörnyei, 2008: 157- 179

## Anexo 2. Cuestionario inicial piloto

Estimados alumnos:

Este cuestionario es parte de una investigación que se lleva a cabo para conocer algunos aspectos relacionados con su motivación y actitudes respecto al aprendizaje de español como lengua extranjera a través de la literatura.
A partir de los resultados obtenidos en este cuestionario se pretende adaptar una propuesta didáctica que se adecue a sus necesidades como estudiante de español.

Las respuestas son anónimas y únicamente serán utilizadas para fines científicos. Por ello, les pido que contesten con la mayor sinceridad posible. Les recuerdo que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es su opinión.

Muchísimas gracias por su valiosa participación.

**DATOS PERSONALES**

(Son necesarios y muy importantes para este estudio y se utilizarán para informes estadísticos)

Edad:
Sexo: □ Hombre □ Mujer
Nacionalidad: _____
Carrera: _____

Estudios: □ Bachillerato □ Máster/Maestría
□ Grado/Licenciatura □ Doctorado

Lengua(s) materna(s): _____
Lengua(s) extranjera(s) que conoce:
_____ □ Nivel avanzado □ Nivel intermedio □ Nivel básico
_____ □ Nivel avanzado □ Nivel intermedio □ Nivel básico
_____ □ Nivel avanzado □ Nivel intermedio □ Nivel básico

Indique con una (**X**) si ha residido o ha visitado España o algún país de Latinoamérica y durante cuánto tiempo en total.

| | | | |
|---|---|---|---|
| No □ | | | |
| Sí □ | Días: | Mes(es): | Año(s): |

Indique cuál fue el propósito con una (**X**).

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Vacaciones ____ | Trabajo ____ | Estudios ____ | Aprender español ____ | Otros ____ ¿Cuáles? |

**A continuación, encontrará una serie de preguntas sobre aspectos relacionados con la motivación sobre el aprendizaje de español, su cultura y su curso de Literatura Latinoamericana. No se tome mucho tiempo en contestar, señale la primera opción que se le ocurra. Por favor, CONTESTE A TODAS LAS PREGUNTAS.**

**PARTE 1. APRENDIZAJE ELE**

**1. ¿POR QUÉ ESTUDIA USTED ESPAÑOL?**

| | Mucho | Bastante | Regular | Poco | Nada |
|---|---|---|---|---|---|
| Porque me gusta relacionarme con personas hispanohablantes. | | | | | |
| Porque me gusta la lengua y cultura hispanas. | | | | | |
| Porque me gusta viajar a España y Latinoamérica. | | | | | |
| Porque me gustaría vivir en un país de habla hispana. | | | | | |
| Porque lo necesito/aré en mi carrera profesional. | | | | | |
| Porque se habla por muchas personas y en muchos países.[40] | | | | | |
| Porque me gusta aprender lenguas extranjeras. | | | | | |
| Porque me permitirá ser una persona mejor preparada (personal y académicamente). | | | | | |
| Porque me permite conocer y acercarme a la literatura, el cine, la música y el arte del mundo hispano. | | | | | |
| Porque el saber no ocupa lugar. | | | | | |
| Si usted tiene otras razones por las que aprende español, escríbalas e indique en qué grado influyen en su decisión de aprender esta lengua: | | | | | |
| _____ | | | | | |
| _____ | | | | | |
| _____ | | | | | |
| _____ | | | | | |
| | | | | | |

A continuación, escriba la razón más importante de todas que le motiva a aprender español:

_____

**2. Indique con una (X) si está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.**

A) Estoy totalmente de acuerdo
B) Estoy de acuerdo
C) Estoy indeciso/a
D) Estoy en desacuerdo
E) Estoy totalmente en desacuerdo

| | A | B | C | D | E |
|---|---|---|---|---|---|
| En general, tengo facilidad para aprender idiomas. | | | | | |
| Estudiar una lengua extranjera es una experiencia que disfruto/agradable. | | | | | |

[40] Esta afirmación se decidió eliminar tras haber impreso los 11 cuestionarios para los alumnos. En el análisis para la obtención del tipo de motivación no se tiene en cuenta.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Creo que tengo facilidad para aprender español. | | | | | |
| En clase me gusta hablar en español todo el tiempo. | | | | | |
| Cuando tengo que hablar en español en clase, me pongo nervioso. | | | | | |
| En clase prefiero que el profesor nos hable en noruego. | | | | | |
| Cuando hablo y escribo en español, tengo miedo a equivocarme. | | | | | |
| En clase de español participo de forma activa. | | | | | |
| Me interesa llegar a hablar español muy bien. | | | | | |
| Asisto a las actividades voluntarias de español programadas por la universidad. | | | | | |
| Noto que mi nivel de español va mejorando. | | | | | |
| Mis estudios en español tratan temas que me motivan. | | | | | |
| Cuando estoy en un país hispano de vacaciones, hablo español todo el tiempo. | | | | | |
| Me gusta escuchar canciones en español y tratar de entender las palabras. | | | | | |
| Me gusta leer revistas y libros en español. | | | | | |
| Me gusta ver películas y series en español. | | | | | |

**PARTE 2. LA CULTURA HISPANA**

**3. Indique con una (X) cuánto le gustan o interesan los siguientes aspectos de la cultura hispana.**

| ME GUSTA(N)/INTERESA(N) | Mucho | Bastante | Regular | Un poco | Nada |
|---|---|---|---|---|---|
| **Las costumbres** (gastronomía, horarios, vestimenta) | | | | | |
| **Las tradiciones** (fiestas, ritos, celebraciones, etc.) | | | | | |
| **La religión y creencias** | | | | | |
| **El arte** | | | | | |
| **La literatura** | | | | | |
| **La música** | | | | | |
| **El cine** | | | | | |
| **El desarrollo económico e industrial** | | | | | |
| **La ciencia** | | | | | |
| **El deporte** | | | | | |
| **Otros ¿Cuáles?** _____ | | | | | |
| _____ | | | | | |
| _____ | | | | | |
| | | | | | |

**PARTE 3. LITERATURA Y HÁBITOS LECTORES**

**4. ¿LE GUSTA LEER? ¿CUÁNTO TIEMPO LE DEDICA A LA LECTURA?** Indíquelo con una (**X**).

**Sí □ No □**

| Mucho | Bastante | Regular | Poco | Nada |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

**5. ¿QUÉ SUELE LEER?** Señale alguna de sus preferencias con una (**X**)**.**

□ Novela
□ Teatro
□ Cuentos
□ Cómics
□ Poesía
□ Ensayos
□ Periódicos
□ Revistas
□ Narrativa
□ Catálogos de arte y fotografía
Otros: _____

**6. ¿HA ESTUDIADO LITERATURA ALGUNA VEZ EN SU LENGUA MATERNA?** En caso afirmativo, ¿qué hacía en las clases?

**Sí □ No □**

□ Escuchar al profesor y tomar notas
□ Leer textos
□ Buscar las palabras desconocidas
□ Buscar información sobre autores y épocas
□ Escribir ensayos o comentarios críticos
□ Discutir los textos en grupo
□ Otros, ¿cuáles? **_____**

**7. ¿HA ESTUDIADO LITERATURA ESPAÑOLA E/O HISPANOAMERICANA ANTERIORMENTE?** En caso afirmativo, ¿qué hacía en las clases?

**Sí □ No □**

□ Escuchar al profesor y tomar notas
□ Leer textos
□ Buscar las palabras desconocidas
□ Buscar información sobre autores y épocas
□ Escribir ensayos o comentarios críticos
□ Discutir los textos en grupo
□ Otros, ¿cuáles? **_____**

**<u>PARTE 4.</u> EL CURSO DE LITERATURA LATINOAMERICANA S. XIX– *Los mexicanos pintados por sí mismos***

**8. MI PROFESOR DE LITERATURA HISPANA…**

A) Estoy totalmente de acuerdo
B) Estoy de acuerdo
C) Estoy indeciso/a
D) Estoy en desacuerdo
E) Estoy totalmente en desacuerdo

| | A | B | C | D | E |
|---|---|---|---|---|---|
| Es una persona agradable. | | | | | |
| Es paciente y me ayuda siempre que lo necesito. | | | | | |
| Se explica con claridad. | | | | | |
| Es organizado. | | | | | |
| Ayuda a que mi aprendizaje mejore. | | | | | |
| Me motiva. | | | | | |

**En caso de que su profesor le motive, explique cómo lo hace:**

_____

_____

_____

**9. MI GRUPO ES…**

Tolerante **Sí** ☐ **No** ☐
Participativo **Sí** ☐ **No** ☐
Bueno **Sí** ☐ **No** ☐
Está unido **Sí** ☐ **No** ☐
Divertido **Sí** ☐ **No** ☐

**10. MI ENTORNO ES…**

| | **Muy bueno** | **Bueno** | **Regular** | **Malo** | **Muy malo** |
|---|---|---|---|---|---|
| Material didáctico (proyector, ordenador, pizarra, etc.) | | | | | |
| Número de alumnos | | | | | |
| Mobiliario | | | | | |
| Aula (tamaño, luz, distribución, etc.) | | | | | |

**11. EN ESTE CURSO DE LITERATURA**…

**El libro es:**

Interesante **Sí** □ **No mucho** □ **Nada** □
Útil **Sí** □ **No mucho** □ **Nada** □
Difícil **Sí** □ **No mucho** □ **Nada** □

**Los materiales que el profesor le ofrece son:**

Interesantes **Sí** □ **No mucho** □ **Nada** □
Divertidos **Sí** □ **No mucho** □ **Nada** □
Útiles **Sí** □ **No mucho** □ **Nada** □

**Las actividades son:**
Interesantes **Sí** □ **No mucho** □ **Nada** □
Divertidas **Sí** □ **No mucho** □ **Nada** □
Útiles **Sí** □ **No mucho** □ **Nada** □

**11. ¿SOBRE QUÉ TEMAS PREFERIRÍA TRABAJAR EN ESTE CURSO?** Señale sus preferencias con una (**X**).

□ Similitudes y diferencias entre autores/obras de la literatura hispánica y de otras literaturas.
□ Conceptos de teoría (características del lenguaje literario).
□ Crítica literaria.
□ Vida cotidiana en los países de habla hispana.
□ Similitudes y diferencias entre España y Latinoamérica.
□ Realidad social y diversidad cultural de los países de habla hispana.
□ Relación entre los países hispanohablantes y otros países.
□ Geografía e historia de los territorios hispanohablantes.
□ Arte y Cultura de los países de habla hispana (literatura, música, cine, filosofía…)

Otros: _____

**12. ¿QUÉ LE GUSTARÍA MEJORAR DE SUS CLASES DE LITERATURA LATINOAMERICANA?**

_____

_____

_____

**¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!**

**Anexo 3. Cuestionario final piloto**

## CUESTIONARIO

**Lee las siguientes afirmaciones y valora del 1 al 5 (siendo 1 → desacuerdo/lo mínimo y 5 totalmente de acuerdo/lo máximo).**

Sexo: □ Hombre □ Mujer

## 1. EVALUACIÓN DEL PROFESOR

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| **1. El profesor ha organizado y estructurado bien las clases.** | | | | | |
| **2. El profesor ha creado un buen ambiente en clase.** | | | | | |
| **3. El profesor ha resuelto todas tus dudas y te ha ayudado siempre que lo has necesitado.** | | | | | |
| **4. El profesor ha participado de forma activa en la clase y, por lo tanto, ha despertado en mí interés por los temas tratados en la propuesta didáctica.** | | | | | |
| **5. Los distintos medios de apoyo utilizados por el profesor (proyector, presentación, vídeos, póster, etc.) me han resultado útiles y divertidos.** | | | | | |
| **6. El profesor ha facilitado la intervención de los alumnos durante el desarrollo de las actividades.** | | | | | |
| **7. El profesor valora los comentarios de los alumnos y los enriquece.** | | | | | |
| **8. El profesor ha ayudado a que el grupo se sienta más unido.** | | | | | |
| **9. Estoy satisfecho con la labor del docente.** | | | | | |
| **10. El profesor ha ayudado a que aumente mi motivación respecto a la asignatura.** | | | | | |

## 2. AUTOEVALUACIÓN

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| **1. Las actividades han sido útiles para mi aprendizaje de español.** | | | | | |
| **2. Las actividades han sido divertidas e interesantes.** | | | | | |
| **3. He resuelto las dudas ayudado por mis compañeros.** | | | | | |
| **4. Me ha gustado utilizar materiales auténticos.** | | | | | |
| **5. Me han interesado los temas tratados a partir del cuadro de costumbres** (La Chiera, el papel de la mujer en el S.XIX en México, bebidas típicas, historia-literatura-arte…) | | | | | |
| **6. He relacionado los temas con mi cultura y con el resto de países de habla hispana.** | | | | | |
| **7. He participado de forma activa en clase.** | | | | | |
| **8. Me he sentido cómodo en clase.** | | | | | |
| **9. Me ha gustado dar clase fuera del aula.** | | | | | |
| **10. He sido capaz de trabajar tanto de forma individual como en grupo.** | | | | | |
| **11. Me gusta trabajar en grupo.** | | | | | |
| **12. He sido capaz de crear un texto de carácter costumbrista y micropoemas a partir del libro.** | | | | | |
| **13. He aprendido nuevos elementos culturales tanto por parte de mi profesor como de mis compañeros.** | | | | | |
| **14. Realizar este tipo de actividades me ha hecho cambiar de opinión respecto al aprendizaje de literatura al que estoy acostumbrado.** | | | | | |
| **15. Me gustaría realizar más veces actividades parecidas a estas.** | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **16. Mis ganas de estudiar literatura han aumentado tras realizar esta propuesta de actividades.** | | | | | |
| **17. En general, estoy satisfecho con la propuesta didáctica.** | | | | | |
| **18. En general, me siento motivado.** | | | | | |

**¿Cuál es el ejercicio que más te ha gustado? ¿Por qué?**

**¿Y el que menos? ¿Por qué? ¿Cómo lo mejorarías?**

**Anexo 4. Entrevista piloto**

1. ¿Te gusta aprender idiomas? ¿Cuáles?

2. Hasta ahora, ¿cómo ha sido tu experiencia aprendiendo idiomas?

3. ¿Por qué estudias español? ¿Cuáles son tus experiencias previas?

4. ¿Habías estudiado antes Literatura? ¿Qué hacíais en las clases?

5. ¿Y Literatura Latinoamericana?

6. Cuando tu profesora te dijo que ibas a estudiar la literatura mexicana del siglo XIX, ¿qué pensaste?

7. ¿Te pareció buena idea utilizar el libro de *Los mexicanos pintados por sí mismos* para conocer las costumbres, cultura, vida de estos en aquel entonces? ¿Crees que ha sido útil para entender lo que ocurre en la actualidad?

8. ¿Pensabas que podrías aprender español a partir de los cuadros de costumbres mexicanos de dicho siglo? Y, que además, ¿podrías aprender no solo cosas de la cultura mexicana sino también de la española?

9. ¿Cómo se mostró tu profesora respecto a la asignatura?

10. ¿Antes de hacer esta propuesta te imaginabas que se podían realizar tantas actividades distintas a partir de un cuadro de costumbres?

11. ¿Qué es lo que más te ha gustado de estas tres sesiones?

12. ¿Y lo que menos?

13. ¿Crees que la relación con los compañeros es importante para tu aprendizaje? ¿Crees que el clima de la clase ha sido bueno? ¿A qué crees que se debe?

14. ¿Crees que el papel del profesor es importante respecto a la motivación de un alumno?

15. ¿Cómo has percibido a tu profesor durante estas tres últimas sesiones?

16. ¿Crees que tras haber realizado esta propuesta de actividades tus ganas por aprender o seguir estudiando español han aumentado? ¿De qué manera?

17. ¿Tras haber realizado esta propuesta didáctica sobre literatura, te sientes más motivado?

**PARTE 1. APRENDIZAJE ELE**

**1. ¿POR QUÉ ESTUDIA USTED ESPAÑOL?**

| | Mucho | Bastante | Regular | Poco | Nada |
|---|---|---|---|---|---|
| Porque me gusta relacionarme con personas hispanohablantes. | X | | | | |
| Porque me gusta la lengua y cultura hispanas. | X | | | | |
| Porque me gusta viajar a España y Latinoamérica. | X | | | | |
| Porque me gustaría vivir en un país de habla hispana. | | X | | | |
| Porque lo necesito/aré en mi carrera profesional. | | X | | | |
| Porque se habla por muchas personas y en muchos países. | X | | | | |
| Porque me gusta aprender lenguas extranjeras. | X | | | | |
| Porque me permitirá ser una persona mejor preparada (personal y académicamente). | X | | | | |
| Porque me permite conocer y acercarme a la literatura, el cine, la música y el arte del mundo hispano. | | X | | | |
| Porque el saber no ocupa lugar. | | X | | | |
| Si usted tiene otras razones por las que aprende español, escríbalas e indique en qué grado influyen en su decisión de aprender esta lengua: | | | | | |
| Porque es una lengua extranjera muy popular en las escuelas noruegas, y se podría conseguir trabajo como profesor(a) después de los estudios de español. | | X | | | |

A continuación, escriba la razón más importante de todas que le motiva a aprender español:

Porque me gusta aprender lenguas extranjeras

**2. Indique con una (X) si está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.**

A) Estoy totalmente de acuerdo
B) Estoy de acuerdo
C) Estoy indeciso/a
D) Estoy en desacuerdo
E) Estoy totalmente en desacuerdo

| | A | B | C | D | E |
|---|---|---|---|---|---|
| En general, tengo facilidad para aprender idiomas. | X | | | | |
| Estudiar una lengua extranjera es una experiencia que disfruto/agradable. | X | | | | |
| Creo que tengo facilidad para aprender español. | | X | | | |
| En clase me gusta hablar en español todo el tiempo. | | X | | | |
| Cuando tengo que hablar en español en clase, me pongo nervioso. | X | | | | |
| En clase prefiero que el profesor nos hable en noruego. | | | | | X |

Estimados alumnos:

Este cuestionario es parte de una investigación que se lleva a cabo para conocer algunos aspectos relacionados con su motivación y actitudes respecto al aprendizaje de español como lengua extranjera a través de la literatura.
A partir de los resultados obtenidos en este cuestionario se pretende adaptar una propuesta didáctica que se adecue a sus necesidades como estudiante de español.

Las respuestas son anónimas y únicamente serán utilizadas para fines científicos. Por ello, les pido que contesten con la mayor sinceridad posible. Les recuerdo que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es su opinión.

Muchísimas gracias por su valiosa participación.

**DATOS PERSONALES**

(Son necesarios y muy importantes para este estudio y se utilizarán para informes estadísticos)

Edad: 23
Sexo: ☐ Hombre ☑ Mujer
Nacionalidad: Noruega
Carrera: Estudiante de español y estudios latinoamericanos.

Estudios: ☐ Bachillerato ☐ Máster/Maestría
☑ Grado/Licenciatura ☐ Doctorado

Lengua(s) materna(s): Noruego
Lengua(s) extranjera(s) que conoce:
inglés ☑ Nivel avanzado ☐ Nivel intermedio ☐ Nivel básico
francés ☐ Nivel avanzado ☐ Nivel intermedio ☑ Nivel básico
español ☐ Nivel avanzado ☑ Nivel intermedio ☐ Nivel básico

Indique con una (**X**) si ha residido o ha visitado España o algún país de Latinoamérica y durante cuánto tiempo en total.

| | | | |
|---|---|---|---|
| No ☐ | | | |
| Sí ☑ | Días: | Mes(es): 7 | Año(s): |

Indique cuál fue el propósito con una (**X**).

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Vacaciones X | Trabajo ___ | Estudios X | Aprender español X | Otros ___ ¿Cuáles? |

**A continuación, encontrará una serie de preguntas sobre aspectos relacionados con la motivación sobre el aprendizaje de español, su cultura y su curso de Literatura Latinoamericana. No se tome mucho tiempo en contestar, señale la primera opción que se le ocurra. Por favor, CONTESTE A TODAS LAS PREGUNTAS.**

☒ Novela
☐ Teatro
☒ Cuentos
☐ Cómics
☒ Poesía
☒ Ensayos
☒ Periódicos
☐ Revistas
☒ Narrativa
☐ Catálogos de arte y fotografía
Otros: blog (por ejemplo de "bloggers" famosos de España o cualquier país de Am

**6. ¿HA ESTUDIADO LITERATURA ALGUNA VEZ EN SU LENGUA MATERNA?** En caso afirmativo, ¿qué hacía en las clases?

**Sí** ☒ **No** ☐

☒ Escuchar al profesor y tomar notas
☒ Leer textos
☐ Buscar las palabras desconocidas
☒ Buscar información sobre autores y épocas
☒ Escribir ensayos o comentarios críticos
☒ Discutir los textos en grupo
☐ Otros, ¿cuáles? _____

**7. ¿HA ESTUDIADO LITERATURA ESPAÑOLA E/O HISPANOAMERICANA ANTERIORMENTE?** En caso afirmativo, ¿qué hacía en las clases?

**Sí** ☐ **No** ☒

☐ Escuchar al profesor y tomar notas
☐ Leer textos
☐ Buscar las palabras desconocidas
☐ Buscar información sobre autores y épocas
☐ Escribir ensayos o comentarios críticos
☐ Discutir los textos en grupo
☐ Otros, ¿cuáles? _____



| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Cuando hablo y escribo en español, tengo miedo a equivocarme. | | | | X | |
| En clase de español participo de forma activa. | | X | | | |
| Me interesa llegar a hablar español muy bien. | X | | | | |
| Asisto a las actividades voluntarias de español programadas por la universidad. | | X | | | |
| Noto que mi nivel de español va mejorando. | X | | | | |
| Mis estudios en español tratan temas que me motivan. | | | X | | |
| Cuando estoy en un país hispano de vacaciones, hablo español todo el tiempo. | | X | | | |
| Me gusta escuchar canciones en español y tratar de entender las palabras. | X | | | | |
| Me gusta leer revistas y libros en español. | | X | | | |
| Me gusta ver películas y series en español. | X | | | | |

**PARTE 2. LA CULTURA HISPANA**

**3. Indique con una (X) cuánto le gustan o interesan los siguientes aspectos de la cultura hispana.**

| ME GUSTA(N)/INTERESA(N) | Mucho | Bastante | Regular | Un poco | Nada |
|---|---|---|---|---|---|
| **Las costumbres** (gastronomía, horarios, vestimenta) | | | X | | |
| **Las tradiciones** (fiestas, ritos, celebraciones, etc.) | | X | | | |
| **La religión y creencias** | | X | | | |
| **El arte** | | X | | | |
| **La literatura** | | X | | | |
| **La música** | | X | | | |
| **El cine** | | | X | | |
| **El desarrollo económico e industrial** | | X | | | |
| **La ciencia** | | | X | | |
| **El deporte** | | | X | | |
| **Otros ¿Cuáles?** historia | | X | | | |
| la sociedad(es) (por ejemplo el rol de la mujer en Am.Lat etc.) | X | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

**PARTE 3. LITERATURA Y HÁBITOS LECTORES**

**4. ¿LE GUSTA LEER? ¿CUÁNTO TIEMPO LE DEDICA A LA LECTURA?** Indíquelo con una **(X)**.

**Sí** ☒ **No** ☐

| Mucho | Bastante | Regular | Poco | Nada |
|---|---|---|---|---|
| | X | | | |

**5. ¿QUÉ SUELE LEER?** Señale alguna de sus preferencias con una **(X)**.

Útil **Sí** ☒ **No mucho** ☐ **Nada** ☐
Difícil **Sí** ☒ **No mucho** ☐ **Nada** ☐

**Los materiales que el profesor le ofrece son:**

Interesantes **Sí** ☒ **No mucho** ☐ **Nada** ☐
Divertidos **Sí** ☐ **No mucho** ☒ **Nada** ☐
Útiles **Sí** ☒ **No mucho** ☐ **Nada** ☐

**Las actividades son:**
Interesantes **Sí** ☒ **No mucho** ☐ **Nada** ☐
Divertidas **Sí** ☐ **No mucho** ☒ **Nada** ☐
Útiles **Sí** ☒ **No mucho** ☐ **Nada** ☐

**12. ¿SOBRE QUÉ TEMAS PREFERIRÍA TRABAJAR EN ESTE CURSO?** Señale sus preferencias con una (**X**).

☒ Similitudes y diferencias entre autores/obras de la literatura hispánica y de otras literaturas.
☒ Conceptos de teoría (características del lenguaje literario).
☒ Crítica literaria.
☐ Vida cotidiana en los países de habla hispana.
☒ Similitudes y diferencias entre España y Latinoamérica.
☒ Realidad social y diversidad cultural de los países de habla hispana.
☒ Relación entre los países hispanohablantes y otros países.
☒ Geografía e historia de los territorios hispanohablantes.
☐ Arte y Cultura de los países de habla hispana (literatura, música, cine, filosofía...)

Otros: _____

**13. ¿QUÉ LE GUSTARÍA MEJORAR DE SUS CLASES DE LITERATURA LATINOAMERICANA?**

Me gustaría que las clases serían más organizadas. A veces me parece que son un poco caóticas y que todavía no hemos llegado a un nivel dónde deberíamos estar. También me gustaría hacer cosas más prácticas en cuanto al uso de la lengua española (por ejemplo hacer traducciones entre noruego-español, o analizar poemas)

**¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!**



**PARTE 4. EL CURSO DE LITERATURA LATINOAMERICANA S. XIX– *Los mexicanos pintados por sí mismos***

**8. MI PROFESOR DE LITERATURA HISPANA...**

A) Estoy totalmente de acuerdo
B) Estoy de acuerdo
C) Estoy indeciso/a
D) Estoy en desacuerdo
E) Estoy totalmente en desacuerdo

| | A | B | C | D | E |
|---|---|---|---|---|---|
| Es una persona agradable. | X | | | | |
| Es paciente y me ayuda siempre que lo necesito. | | X | | | |
| Se explica con claridad. | | | X | | |
| Es organizado. | | | | X | |
| Ayuda a que mi aprendizaje mejore. | | | X | | |
| Me motiva. | | | X | | |

**En caso de que su profesor le motive, explique cómo lo hace:**

_____
_____
_____

**9. MI GRUPO ES...**

Tolerante **Sí** ☒ **No** ☐
Participativo **Sí** ☒ **No** ☐ (mas o menos)
Bueno **Sí** ☒ **No** ☐
Está unido **Sí** ☒ **No** ☐
Divertido **Sí** ☒ **No** ☐

**10. MI ENTORNO ES...**

| | Muy bueno | Bueno | Regular | Malo | Muy malo |
|---|---|---|---|---|---|
| Material didáctico (proyector, ordenador, pizarra, etc.) | | | X | | |
| Número de alumnos | | X | | | |
| Mobiliario | | | | | |
| Aula (tamaño, luz, distribución, etc.) | | X | | | |

**11. EN ESTE CURSO DE LITERATURA...**

**El libro es:**

Interesante **Sí** ☐ **No mucho** ☒ **Nada** ☐

## 2. AUTOEVALUACIÓN

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Las actividades han sido útiles para mi aprendizaje de español. | | | | X | |
| 2. Las actividades han sido divertidas e interesantes. | | | | X | |
| 3. He resuelto las dudas ayudado por mis compañeros. | | | X | | |
| 4. Me ha gustado utilizar materiales auténticos. | | | | X | |
| 5. Me han interesado los temas tratados a partir del cuadro de costumbres (La Chiera, el papel de la mujer en el S.XIX en México, bebidas típicas, historia-literatura-arte...) | | | | X | |
| 6. He relacionado los temas con mi cultura y con el resto de países de habla hispana. | | | X | | |
| 7. He participado de forma activa en clase. | | | X | | |
| 8. Me he sentido cómodo en clase. | | | X | | |
| 9. Me ha gustado dar clase fuera del aula. | | | | X | |
| 10. He sido capaz de trabajar tanto de forma individual como en grupo. | | | | X | |
| 11. Me gusta trabajar en grupo. | | | X | | |
| 12. He sido capaz de crear un texto de carácter costumbrista y micropoemas a partir del libro. | | | | X | |
| 13. He aprendido nuevos elementos culturales tanto por parte de mi profesor como de mis compañeros. | | | | X | |
| 14. Realizar este tipo de actividades me ha hecho cambiar de opinión respecto al aprendizaje de literatura al que estoy acostumbrado. | | | | X | |
| 15. Me gustaría realizar más veces actividades parecidas a estas. | | | | X | |
| 16. Mis ganas de estudiar literatura han aumentado tras realizar esta propuesta de actividades. | | | X | | |
| 17. En general, estoy satisfecho con la propuesta didáctica. | | | | X | |
| 18. En general, me siento motivado. | | | | X | |

## CUESTIONARIO

**Lee las siguientes afirmaciones y valora del 1 al 5 (siendo 1 → desacuerdo/lo mínimo y 5 totalmente de acuerdo/lo máximo).**

Sexo: ☐ Hombre ☒ Mujer

## 1. EVALUACIÓN DEL PROFESOR

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. El profesor ha organizado y estructurado bien las clases. | | | | X | |
| 2. El profesor ha creado un buen ambiente en clase. | | | | | X |
| 3. El profesor ha resuelto todas tus dudas y te ha ayudado siempre que lo has necesitado. | | | | X | |
| 4. El profesor ha participado de forma activa en la clase y, por lo tanto, ha despertado en mí interés por los temas tratados en la propuesta didáctica. | | | | X | |
| 5. Los distintos medios de apoyo utilizados por el profesor (proyector, presentación, vídeos, póster, etc.) me han resultado útiles y divertidos. | | | | | X |
| 6. El profesor ha facilitado la intervención de los alumnos durante el desarrollo de las actividades. | | | | X | |
| 7. El profesor valora los comentarios de los alumnos y los enriquece. | | | | X | |
| 8. El profesor ha ayudado a que el grupo se sienta más unido. | | | | X | |
| 9. Estoy satisfecho con la labor del docente. | | | | X | |
| 10. El profesor ha ayudado a que aumente mi motivación respecto a la asignatura. | | | | X | |

¿Cuál es el ejercicio que más te ha gustado? ¿Por qué?

me ha gustado más el ejercicio de poemas mínimas porque fue divertido

¿Y el que menos? ¿Por qué? ¿Cómo lo mejorarías?

no sé

## Anexo 7. Determinación del tipo de motivación dominante

**PARTE 1. Aprendizaje ELE**

| | **Chicos** | **Chicas** | | | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|
| | **2** | **9** | | | **11** |
| | Mucho (5) | Bastante (4) | Regular (3) | Poco (2) | Nada (1) | Total |
| **1. Me gusta relacionarme con personas hispanohablantes.** | 25 | 16 | 6 | | | **47** |
| **2. Me gusta la lengua y cultura hispanas.** | 30 | 16 | 3 | | | **49** |
| **3. Me gusta viajar a España y Latinoamérica.** | 35 | 8 | 6 | | | **49** |
| **4. Me gustaría vivir en un país de habla hispana** | 15 | 20 | 6 | 2 | | **43** |
| **5. Lo necesito/aré en mi carrera profesional.** | 25 | 12 | 9 | | | **46** |
| **6. Me gusta aprender LE.** | 40 | 4 | 6 | | | **50** |
| **7. Me permitirá ser una persona mejor preparada.** | 25 | 16 | 6 | | | **47** |
| **8. Me permite conocer y acercarme a la literatura, cine, música...del mundo hispano.** | 25 | 8 | 6 | 4 | | **43** |
| **9. Porque el saber no ocupa lugar.** | 20 | 16 | 6 | | 1 | **43** |
| **Otras razones:** | | | | | | |
| **-Ser profesor** | 5 | 4 | | | | **9** |
| **-Interés previo** | | 4 | | | | **4** |

| | **Motivación intrínseca** | **Motivación extrínseca con orientación instrumental** | **Motivación extrínseca con orientación integradora** |
|---|---|---|---|
| **Nº de afirmaciones** | 2, 6 y 9 + interés previo | 3, 5 y 7 + ser profesor | 1, 4 y 8 |
| **Puntuación total** | **146** | **151** | **133** |

**Tabla 7**: Datos estadísticos finales que determinan el tipo de motivación dominante

## Anexo 8. Determinación del grado de motivación

| | A (5) | B (4) | C (3) | D (2) | E (1) | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1. En general, tengo facilidad para aprender idiomas** | 30 | 20 | | | | **50** |
| **2. Estudiar una LE es una experiencia que disfruto/agradable** | 40 | 12 | 3 | | | **52** |
| **3. Creo que tengo facilidad para aprender español** | 25 | 20 | 3 | | | **48** |
| **4. En clase me gusta hablar en español todo el tiempo** | 20 | 8 | 12 | 2 | | **42** |
| **5. Cuando tengo que hablar en español en clase, me pongo nervioso**[41] | 2 | 4 | 6 | 8 | 15 | **35** |
| **6. En clase prefiero que el profesor nos hable en noruego**[42] | 9 | 8 | 9 | | | **26** |
| **7. Cuando hablo y escribo en español, tengo miedo a equivocarme** | | 8 | 12 | 6 | 2 | **28** |
| **8. En clase de español participo de forma activa** | 5 | 24 | 12 | 2 | | **43** |
| **9. Me interesa llegar a hablar español muy bien** | 50 | 4 | | | | **54** |
| **10. Asisto a las actividades voluntarias de español programadas por la universidad** | 5 | 12 | 15 | 2 | 1 | **35** |
| **11. Noto que mi nivel de español va mejorando** | 25 | 24 | | | | **49** |
| **12. Mis estudios de español tratan temas que me motivan** | 10 | 24 | 6 | 2 | | **42** |

[41] Esta afirmación podría dar motivación negativa (ponerse nervioso). Como los informantes han contestado negativamente a esta pregunta negativa, se deduce que no todos se ponen nerviosos. Por lo tanto, se invierte el valor de las puntuaciones. Siendo A (1) y E (5).

[42] Esta afirmación es un caso parecido al anterior, pues los alumnos no prefieren hablar en noruego y, por lo tanto, el valor de las puntuaciones debe invertirse, siendo A (1) y E (5).

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **13. Cuando estoy en un país hispano de vacaciones, hablo español todo el tiempo** | 40 | 8 | 3 | | **51** |
| **14. Me gusta escuchar canciones en español y tratar de entender las palabras** | 45 | 8 | | | **53** |
| **15. Me gusta leer revistas y libros en español** | 15 | 24 | 3 | 2 | **44** |
| **16. Me gusta ver películas y series en español** | 25 | 16 | 3 | 2 | **46** |
| SUMA TOTAL | | | | | **698** |
| MEDIA TOTAL | | | | | **698/11=63,4** |

**Tabla 8:** Datos estadísticos para determinar el grado de motivación de la muestra

## Anexo 9. Determinación de la actitud hacia lo hispano, la literatura y la asignatura

| **PARTE 2. La cultura hispana** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Mucho | Bastante | Regular | Poco | Nada |
| **Costumbres** (gastronomía, horarios, vestimenta) | 5 (45,45%) | 3 (27,27%) | 3 (27,27%) | | |
| **Tradiciones** (fiestas, ritos, celebraciones, etc.) | 6 (54,54%) | 5 (45,45%) | | | |
| **La religión y creencias** | 3 (27,27%) | 3 (27,275) | 3 (27,27%) | 2 (18,18%) | |
| **El arte** | 4 (36,36%) | 6 (54,54%) | 1 (9,09%) | 1 (9,09%) | |
| **La literatura** | 4 (36,36%) | 5 (45,45%) | 1 (9,09%) | 1 (9,09%) | |
| **La música** | 7 (63,63%) | 2 (18,18%) | 1 (9,09%) | | 1(9,09%) |
| **El cine** | 4 (36,36%) | 3 (27,27%) | 3 (27,27%) | | 1 (9,09%) |
| **El desarrollo económico e industrial** | 3 (27,27%) | 3 (27,27%) | 3 (27,27%) | 2 (18,18%) | |
| **La ciencia** | 1 (9,09%) | 2 (18,18%) | 5 (45,45%) | 1 (9,09%) | 2 (18,18%) |
| **El deporte** | 2 (18,18%) | | 4 (36,36%) | 1 (9,09%) | 4 (36,36%) |
| **Otros, ¿cuáles?** | | | | | |
| - **Dialectos/ Variedades lingüísticas del español** | 2 (18,18%) | | | | |
| - **Política** | 1 (9,09%) | | | | |
| - **Baile** | 2 (18,18%) | | | | |
| - **Comida** | | 1 (9,09%) | | | |
| - **Cambios sociológicos (mujer)** | 2 (18,18%) | | | | |
| - **Historia** | | 1 (9,09%) | | | |

| **PARTE 3. Literatura y hábitos lectores** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **¿Le gusta leer? ¿Cuánto tiempo le dedica a la lectura?** | Sí | No | | | |
| | 9 (81,81%) | 2 (18,18%) | | | |
| | Mucho | Bastante | Regular | Poco | Nada |
| | 1 (9,09%) | 5 (45,45%) | 4 (36,36%) | 1 (9,09%) | |
| **¿Qué suele leer?** | | | | | |
| **Novela** | 8 (72,72%) | | | | |
| **Teatro** | 3 (27,27%) | | | | |
| **Cuentos** | 6 (54,54%) | | | | |
| **Cómics** | 2 (18,18%) | | | | |
| **Poesía** | 7 (63,63%) | | | | |
| **Ensayos** | 5 (45,45%) | | | | |
| **Periódicos** | 7 (63,63%) | | | | |
| **Revistas** | 3 (27,27%) | | | | |
| **Narrativa** | 3 (27,27%) | | | | |
| **Catálogos de arte y fotografía** | 3 (27,27%) | | | | |
| **Otros:** | | | | | |
| - **Blogs** | 1 (9,09%) | | | | |
| - **Letras de música** | 1 (9,09%) | | | | |
| **¿Ha estudiado literatura en su lengua materna?** | Sí | No | | | |
| | 8 (72,72%) | 3 (27,27%) | | | |
| **¿Ha estudiado literatura española e/o hispanoamericana?** | Sí | No | | | |
| | 3 (27,27%) | 8 (72,72%) | | | |
| **¿Qué hacía en las clases?** | | | | | |
| **Escuchar al profesor y tomar** | 3 (27,27%) | | | | |

| | |
|---|---|
| **notas** | |
| **Leer textos** | 2 (18,18%) |
| **Buscar las palabras desconocidas** | 3 (27,27%) |
| **Buscar información sobre autores y épocas** | 1 (9,09%) |
| **Escribir ensayos o comentarios críticos** | 1 (9,09%) |
| **Discutir textos en grupo** | 1 (9,09%) |

| **PARTE 4. El curso de literatura latinoamericana del s. XIX** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **El profesor:** | A | B | C | D | E[43] |
| **Es una persona agradable** | 9 (81,81%) | 2 (18,18%) | | | |
| **Es paciente y me ayuda** | 6 (54,54%) | 4 (36,36%) | 1 (9,09%) | | |
| **Se explica con claridad** | 5 (45,45%) | 4 (36,36%) | 1 (9,09%) | 1 (9,09%) | |
| **Es organizado** | 3 (27,27%) | 5 (45,45%) | 2 (18,18%) | 1 (9,09%) | 1 (9,09%) |
| **Ayuda a que mi aprendizaje mejore** | 4 (36,36%) | 5 (45,45%) | 1 (9,09%) | 1 (9,09%) | |
| **Me motiva** | 5 (45,45%) | 3 (27,27%) | 2 (18,18%) | | 1 (9,09%) |

| **Mi grupo es:** | Sí | No |
|---|---|---|
| **Tolerante** | 11 (100%) | |
| **Participativo** | 10 (90,9%) | 1 (9,09%) |
| **Bueno** | 11 (100%) | |

[43] A (Totalmente de acuerdo) – E (Totalmente en desacuerdo)

| | | |
|---|---|---|
| **Está unido** | 10 (90,9%) | 1 (9,09%) |
| **Es divertido** | 10 (90,9%) | 1 (9,09%) |

| **Mi entorno es:** | Muy bueno | Bueno | Regular | Malo | Muy malo |
|---|---|---|---|---|---|
| **Material didáctico (proyector, ordenador, pizarra, etc.)** | 5 (45,45%) | 5 (45,45%) | 1 (9,09%) | | |
| **Nº de alumnos** | 5 (45,45%) | 4 (36,36%) | 2 (18,18%) | | |
| **Mobiliario** | 2 (18,18%) | 4 (36,36%) | 2 (18,18%) | | |
| **Aula (tamaño, luz, distribución, etc.)** | 4 (36,36%) | 6 (54,54%) | 1 (9,09%) | | |

| **Mi libro es:** | Sí | No mucho | Nada |
|---|---|---|---|
| **Interesante** | 7 (63,63%) | 4 (36,36%) | |
| **Útil** | 9 (81,81%) | 2 (18,18%) | |
| **Difícil** | 8 (72,72%) | 3 (27,27%) | |

| **Los materiales son:** | Sí | No mucho | Nada |
|---|---|---|---|
| **Interesantes** | 8 (72,72%) | 3 (27,27%) | |
| **Divertidos** | 5 (45,45%) | 6 (54,54%) | |
| **Útiles** | 10 (90,9%) | 1 (9,09%) | |

| **Las actividades son:** | Sí | No mucho | Nada |
|---|---|---|---|
| **Interesantes** | 7 (63,63%) | 3 (27,27%) | 1 (9,09%) |
| **Divertidas** | 6 (54,54%) | 4 (36,36%) | 1 (9,09%) |
| **Útiles** | 9 (81,81%) | 1 (9,09%) | 1 (9,09%) |

| **¿Sobre qué temas preferirías tratar en este curso?** | |
|---|---|
| **Similitudes y diferencias entre autores/obras de la literatura hispana y de otras literaturas** | 6 (54,54%) |
| **Conceptos de teoría (características del lenguaje literario)** | 5 (45,45%) |
| **Crítica literaria** | 6 (54,54%) |
| **Vida cotidiana en los países de habla hispana** | 6 (54,54%) |
| **Similitudes y diferencias entre España y Latinoamérica** | 3 (27,27%) |
| **Realidad social y diversidad cultural de los países de habla hispana** | 7 (63,63%) |
| **Relación entre los países hispanohablantes y otros países** | 3 (27,27%) |
| **Geografía e historia de los territorios hispanohablantes** | 5 (45,45%) |
| **Arte y Cultura de los países de habla hispana (literatura, música, cine, filosofía...)** | 7 (63,63%) |

**Tabla 9:** Análisis porcentual para conocer hábitos lectores, actitud literaria y aspectos de la asignatura

## Anexo 10. Ficha de contenido de la propuesta didáctica

| **Título** | **La Chiera** |
|---|---|
| **Nivel** | C1-C2 MCER |
| **Destinatarios** | Grupo de 11 estudiantes de nacionalidad noruega e hispana de entre 20 y 45 años. Todos cursan la asignatura de *Estudios avanzados en Literatura Latinoamericana* donde se trabaja con el libro *Los mexicanos pintados por sí mismos (1854).* Para aprobar la asignatura deben escribir un ensayo y superar una prueba oral, por lo que es importante practicar la expresión escrita y expresión e interacción oral. Muestran interés por la comunicación intercultural. Hay diferentes estilos de aprendizaje (desde más reflexivos a más activo-pragmáticos), pero es este último estilo el que destaca ya que la mayoría tiene curiosidad e interés por experimentar nuevas formas de aprendizaje más creativas y comunicativas. |
| **Duración** | **Sesión 1:** 45'- 15'pausa- 45'<br><br>**Sesión 2:** 1h 30'<br><br>**Sesión 3**: 45'- 15' pausa- 45' y 10'-12' para los cuestionarios finales |
| **Contexto de E-A** | **Sesión 1:** aula de clase diaria, las mesas están dispuestas en forma de rectángulo para que todos puedan verse y el trabajo grupal sea más cómodo.<br><br>**Sesión 2:** fuera del aula diaria. Las tareas se llevan a cabo en la casa de cultura de los estudiantes universitarios de Bergen conocida como "Det Akademiske Kvarter-Studentenes kulturhus i Bergen". Los alumnos estuvieron acomodados en sofás en forma de U para facilitar el trabajo grupal.<br><br>**Sesión 3:** aula de clase diaria, las mesas vuelven a estar dispuestas en forma de rectángulo. |
| **Materiales** | Ordenadores o tabletas con conexión a internet, teléfono móvil, cartulina, plantillas decorativas, pegatinas (emoticonos y muro de Facebook) |

| | |
|---|---|
| **Objetivos** | ➢ **AICLE en Enseñanza superior:** |
| | - Promover la reflexión, participación e interacción de los estudiantes a través de actividades investigativas y de creación artístico-literaria |
| | - Aprender haciendo (Barrios, 2011: 9) |
| | - Intensificar el interés por la cultura, literatura y por el siglo XIX del español en México |
| | - Integrar las 4 Cs' (contenido, comunicación, cognición y cultura) |
| | - Realizar actividades de recreación y creación libre |
| | ➢ **Actitudinales y motivacionales:** |
| | - Promover el trabajo grupal |
| | - Crear y mantener un buen clima y ambiente de grupo |
| | - Negociar y acordar los temas y contenidos, en la medida de lo posible, entre profesor y alumnos |
| | - Reflexionar y ser capaces de autoevaluar su proceso de aprendizaje y el del docente |
| | - Desarrollar la capacidad de aprendizaje autónomo |
| | ➢ **Que fomenten el interés por la lectura y la literatura:** |
| | - Conocer las herramientas que nos acerquen a la realidad social y cultural de los países hispanos (formar al *hablante intercultural*) |
| | - Conocer algunos géneros literarios del siglo XIX (cartel publicitario y cuadro de costumbres) y profundizar en las características de este último |
| | - Desarrollar distintos tipos de escritura creativa: poesía y descripción literaria |
| | - Identificar recursos estilísticos literarios |
| | - Realizar breves exposiciones y presentaciones |
| | - Estudiar y conocer la literatura desde un punto de vista más actual y menos tradicional |
| | - Obtener una visión complementaria de otras artes (música y pintura) |
| **(Usos según PCIC, 2006)** | ➢ 9. Nociones específicas |
| | - 1. y 2. Individuo (dimensión física y dimensión perceptiva y anímica) |
| **Contenido léxico** | - 3. Identidad personal (3.1. Datos personales) |

| | |
|---|---|
| | - 4. Relaciones personales (4.1. y 4.2. Relaciones familiares y sociales)<br>- 5. Alimentación (5.2. Bebida, 5.3. Alimentos, 5.4. Recetas)<br>- 6. Educación<br>- 7. Trabajo (7.1. Profesiones y cargos, 7.2. Lugares, herramientas y ropa de trabajo)<br>- 13. Salud e higiene<br>- 15.3.3. Publicidad, mercadotecnia<br>- 17. Gobierno, política y sociedad<br>- 18. Actividades artísticas (18.2. Música y danza, 18.3. Arquitectura, escultura y pintura y 18.4. Literatura) |
| **Contenidos culturales** | ➢ 10. Referentes culturales<br>- 2.2. Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural (Frida Kahlo, Diego Rivera)<br>- 3.1. Literatura y pensamiento (costumbrismo mexicano)<br>- 3.5. Artes plásticas (3.5.1. Pintura: el muralismo) |
| **Comprensión lectora** | ➢ 7. Géneros discursivos y productos textuales<br>- 1.3. Géneros de transmisión escrita: anuncios publicitarios con implicaciones socioculturales, libros de texto, poemas, trabajos de clase |
| **Expresión escrita** | ➢ 7. Géneros discursivos y productos textuales<br>- 1.3. Géneros de transmisión escrita: descripciones, anuncios publicitarios, micropoemas, trabajos de clase (composición escrita dentro o fuera del aula) |
| **Entonación. Pronunciación y prosodia** | ➢ 3. Pronunciación y prosodia<br>- 2. La entonación (2.1. Segmentación del discurso en unidades melódicas: micropoemas)<br>- 4. El ritmo, las pausas y el tiempo (en poemas y lecturas en prosa) |
| **Expresión oral** | ➢ 7. Géneros discursivos y productos textuales<br>1.2. Géneros de transmisión oral: presentaciones públicas |
| **Interacción oral** | ➢ 7. Géneros discursivos y productos textuales<br>1.2. Géneros de transmisión oral: conversaciones cara a cara informales y |

| | |
|---|---|
| | formales, entrevistas como entrevistado |
| **Contenido funcional**[44] | ➢ 5. Funciones<br>- 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos<br>- 4. Influir en el interlocutor (4.2. Pedir un favor, 4.6. Repetir una orden previa o presupuesta, 4.7. Responder a una orden, petición o ruego, 4.13. Proponer y sugerir, 4.16. y 4.17. Aceptar y rechazar una propuesta, etc., 4.18. Aconsejar, 4.25. Animar).<br>- 5. Relacionarse socialmente (5.10. Disculparse, 5.12. Agradecer, 5.16. Felicitar).<br>- 6. Estructurar el discurso (6.7. Solicitar que comience un relato y reaccionar, 6.8. Introducir el tema del relato y reaccionar, 6.9. Indicar que se sigue el relato con interés, 6.12. Organizar la información, 6.24. Conceder la palabra, 6.31. Despedirse y responder a las despedidas). |

**Tabla 10:** Ficha de contenido propuesta didáctica

[44] Aunque no se trabaja de forma explícita este contenido en ninguna tarea, son contenidos que se deben abarcar en todas o casi todas las sesiones.

**Anexo 11. Propuesta didáctica piloto**

## SESIÓN 1

### En busca de la afectividad

**1.** ¿Qué te sugiere esta frase? Cierra los ojos y piénsalo. A continuación, comparte tu opinión con tus compañeros.

«Ninguno de nosotros es tan inteligente como todos nosotros juntos»
Proverbio japonés.

### La estrella de 5 puntas

**2.** Ahora que ya has leído el cuadro de costumbres de La Chiera en casa, ¿podrías recordar qué es lo que más te ha llamado la atención de él? Escribe o dibuja cinco aspectos o curiosidades sobre este cuadro.

Anota los que mejor te ayuden a recordar quién es, cómo es y cuál es su trabajo en cada una de las puntas de esta estrella.

### La Chiera es...

**3**. ¿Un objeto? ¿un animal? ¿un elemento fantásico o natural? Clasifica en grupo las siguientes frases y fragmentos según la temática de la que traten.

**ELEMENTOS FANTÁSTICOS** **ELEMENTOS NATURALES** **OBJETOS** **ANIMALES**

Risueña como la estación en que aparece; tan linda como sus flores, tan fresca como ellas, y **tan sin espinas como sus**

*Comparada con la* ***mariposa****, llena de movimiento, de encantos y de vida*

# Veloz como el **viento**

Su vida pública es ligera y fugaz como la de la **mariposa**, y lo mismo que a esta siempre la veremos entre aromas y entre flores

La **sed** que antes acaso o no existía en el individuo, o si existía era de otro género, ahora se va aumentando a medida que el espectador se aproxima a la linda fuente donde piensa apagarla

Cuando una **lluvia de fuego** se desprende del cielo

Cuya camisa holgada está construida de modo que no **embarace el continuo movimiento**

Risueña como la estación en que aparece, tan linda como sus **flores**; tan fresca como ellas, y tan sin espinas como sus amapolas escarlatas

Como la **golondrina**, solo en tiempo de verano aparece en nuestro suelo

**Sirena** domesticada, un **juglar** hembra, una **mujer** temible

Pero prescindamos de si *La Chiera* puede o no cumplir lo que promete; esto es, si puede refrescar al prójimo **o incendiarle con el auxilio de sus flores**, sus negros ojos y sus monerías

Ese **insecto** precioso oculto entre las flores

**Diosa** de la frescura

**Criatura** refrigeradora que nos sirve de tipo

*Las Chieras* son como los **periódicos**; solo cambian en la cabeza: en cuanto al fondo, todos son lo mismo

¿A qué dos **recursos estilísticos** diferentes hacen referencia estos fragmentos?, y ¿a qué **género literario** podrían pertenecer?

## El libro de la clase

**4.** Como ya hablamos, vamos a crear un libro de clase todos juntos. A continuación, debes coger tu móvil e ir a la página web Mentimeter. Ahí debes introducir el código 259784 y votar la idea que más te guste[45]. El tema que más puntos obtenga será el ganador y, por lo tanto, será el tema del que trate el libro.

46

## El rincón de la poesía

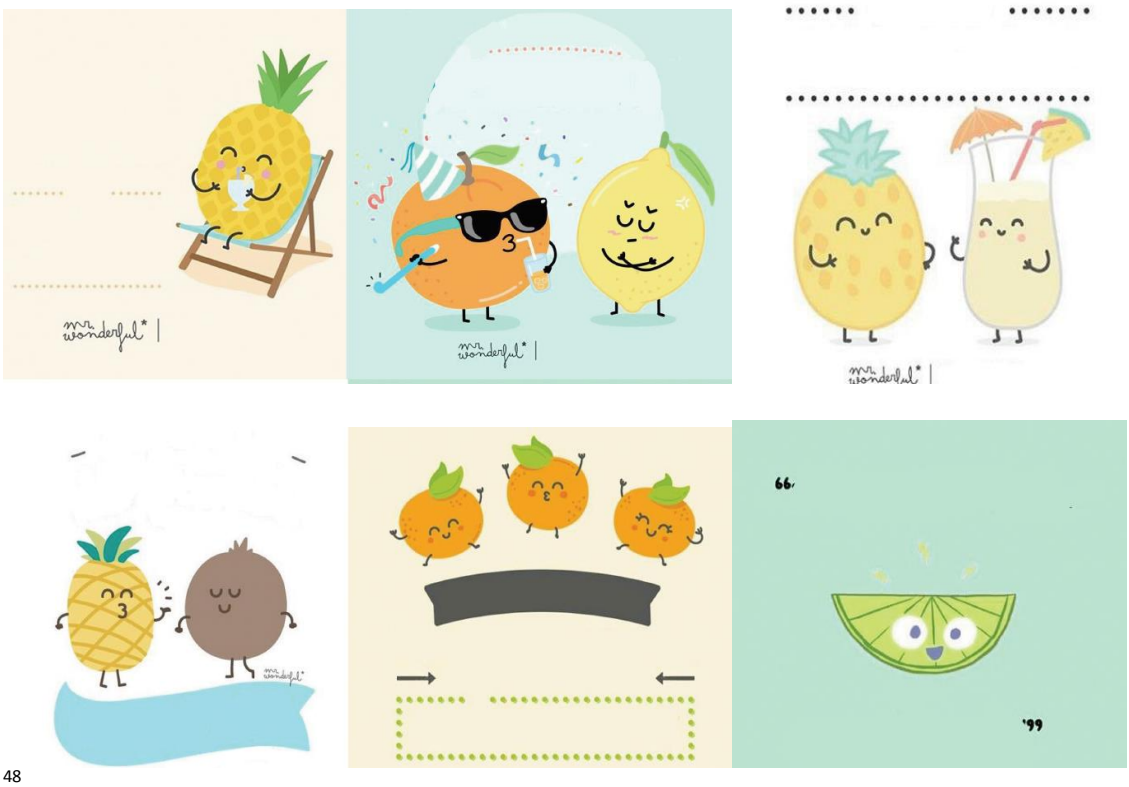
**5**. Ahora, te propongo que saques tu lado más poético y utilices algunos de los adjetivos[47] que se utilizan para describir a La Chiera para crear tus propios versos. A continuación tienes unas plantillas de frutas y bebidas refrescantes que te ayudarán a inspirarte. Da igual si te sientes poeta o no, simplemente será divertido ver cómo te

[45] Los temas que aparecen en la página de Mentimeeter son temas propuestos por ellos en una clase anterior, o en pausas entre clases. Tuvieron total libertad de elección.

[46] Imagen extraída de: https://storybird.com/

[47] A los estudiantes se les ofreció una plantilla con adjetivos con el fin de agilizar el proceso de escritura de micropoemas.

desenvuelves en ello. Después cuélgalo en el mural que se encuentra en la pared para que tus compañeros puedan echarle un vistazo.



[48]

## Un poco de arte mexicano

**6.** Siguiendo este hilo de frutas refrescantes, nos gustaría mencionar a «la molendera de pepita de melón» de la que se habla en el cuadro. ¿Cómo ayudaba a La Chiera?

[49]

[48] Plantillas tomadas de Mr. Wonderful

[49] Imagen tomada de: http://www.museonacional.gov.co/sitio/diegoyfrida/diego.html

Esta obra se encuentra en el Museo Nacional de Arte de Buenos Aires, ¿qué te transmite?, ¿sabes cuál puede ser el título de esta obra? ¿Sabes quién es su famoso autor? ¿Sabes algo sobre él?

## SESIÓN 2- TERTULIA

## KAHOOT

**1.** Ahora que "se supone" que ya sabes qué es el cuadro de costumbres, cuáles son sus características principales y qué representa, vais a demostrar en grupos, si sois capaces de recordarlo. En grupos de 3 debéis contestar a las siguientes preguntas del *quiz* "Historia y literatura mexicana del siglo XIX" que se encuentra en Kahoot.

Atentos a las instrucciones:

- Introduce el PIN que te proporcionará el profesor
- Inventad un nombre para vuestro equipo
- Tenéis 45'' para responder
- Hay cuatro respuestas y solo hay una válida
- No vale hacer trampas
- Solo habrá un equipo ganador

A continuación, tienes algunas preguntas.

¿Cómo se llama el acto que dio inicio a la guerra de Independencia mexicana?

Full Screen

28

Skip

0
Answers

- El Dolor de Muelas
- El Grito de Dolores
- El Grito de Pánico
- Los Gritos de Dolores

¿Qué es la litografía?

Full Screen

19

Skip

0
Answers

- Arte de dibujar o grabar en piedra
- Escribir en piedra
- Dibujar o grabar en la pared
- No me acuerdo

¿Quiénes fueron los principales pensadores, filósofos y científicos de la Ilustración?

Full Screen

3
Team Talk

Skip

0
Answers

- Silvia, Talania, Christine, Karoline y Vilde
- J. Locke, L. Montesquieu, F.M Voltarie, J.J. Rousseau
- Yo
- David, Oda, Synnove, Margrete, Kristine y Juanjo

# Mmm… Horchata

**2.** ¿Qué conoces de la gastronomía mexicana?, y ¿de la española? Parece que La Chiera, elabora chiá y horchata, ¿has probado estas bebidas alguna vez?, ¿sabes cuántos tipos de horchata hay y cómo se elaboran?

¿Sabes de qué se compone la horchata de chufa? ¿Y sabes qué tienen que ver todos estos elementos con ella?[50]

[50] Se muestra un póster interactivo elaborado por la profesora en su perfil privado de la página web www.glogster.com para que piensen la relación de todos los elementos. Una vez hayan formulado sus hipótesis se procederá a contar qué tienen que ver esos elementos con la horchata de chufa. A su vez, la profesora propondrá crear de forma voluntaria su propio póster con su bebida favorita. La información de la historia se ha tomado de: http://www.elmundo.es/elmundo/2011/08/16/valencia/1313482590.html y http://www.chufadevalencia.org/ver/19/Propiedades.html

A continuación, haz clic en la imagen para ver un vídeo donde se elabora la conocida horchata de chufa de Valencia.

[51]

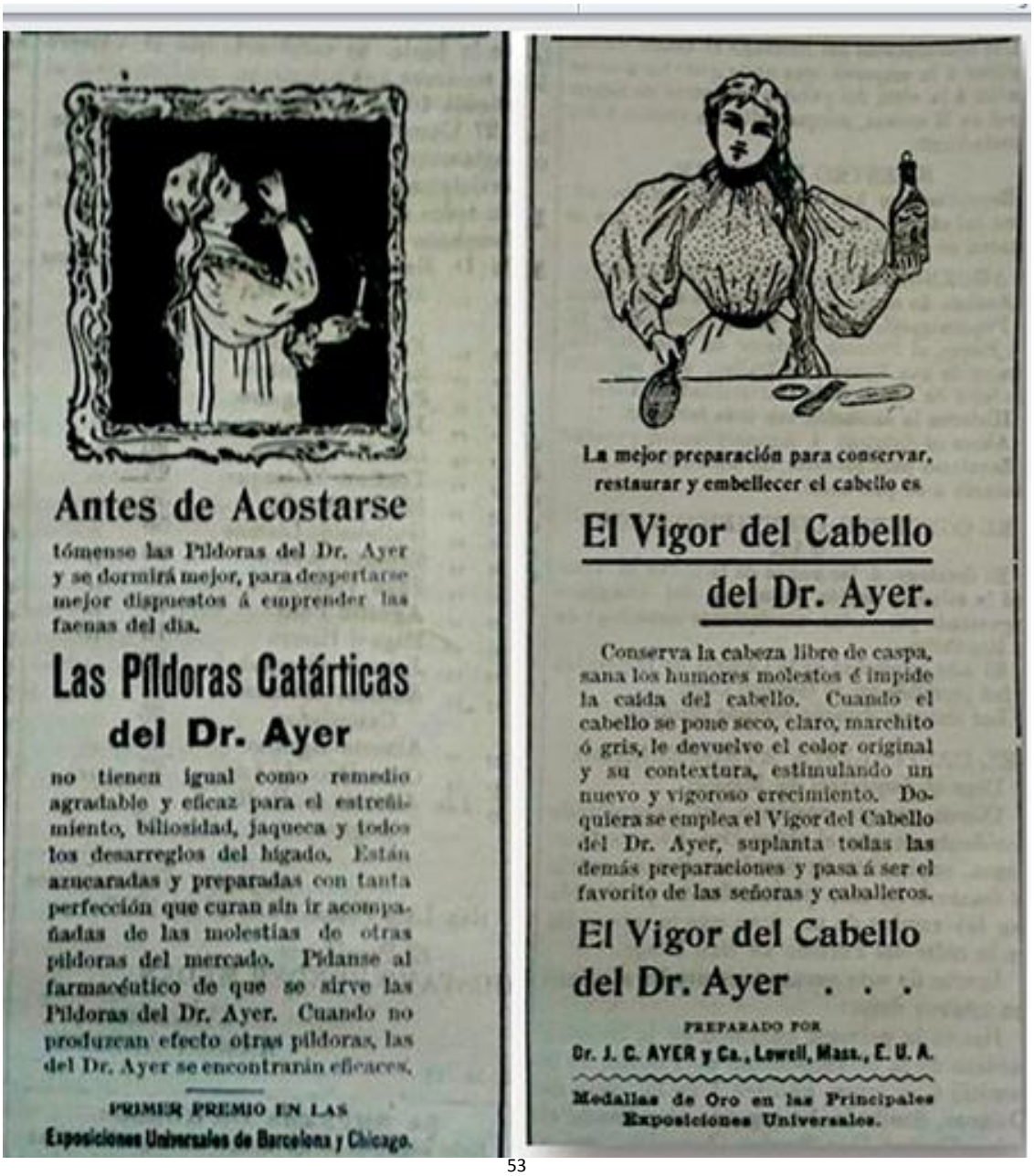
## SESIÓN 3

# La campaña publicitaria

**1.** A continuación, se muestran varios anuncios publicitarios típicos del siglo XIX en México. ¿Qué os sugieren? ¿Qué diferencias hay respecto a los carteles publicitarios actuales?

[52]

[51] Imagen tomada de: http://www.chufadevalencia.org/ver/57/Galerias.html



53

¿Serías capaz de patrocinar un producto actual para vendérselo a una mujer del siglo XIX?

Piensa en un producto y diseña un anuncio en el que aparezca un eslogan, los beneficios de tu producto, para qué sirve, dónde se pueden encontrar, y el precio, entre otras.

[52] Anuncio de El palacio de Hierro, El Mundo Ilustrado, 9 de abril de 1905. Tomado del *syllabus* de la asignatura de estudio de la UiB.

[53] Anuncio del Dr. Ayer, El Estandarte, años 1897, 1898 y 1899. Tomado del *syllabus* de la asignatura de estudio de la UiB.

Después, por grupos debéis patrocinar de la mejor forma posible vuestro producto para convencer a vuestros compañeros de que el vuestro... ¡es el mejor!

## Del error... ¡se aprende!

**2.** De forma individual intenta proponer una solución a los siguientes errores que, entre todos, habéis cometido en el libro de *Los estudiantes de Bergen pintados por sí mismos.* A continuación, los trabajaremos todos juntos.

Talvez Lingüística inglés No quepara en la mochila

El estilo de estos estudiantes está muy diferente

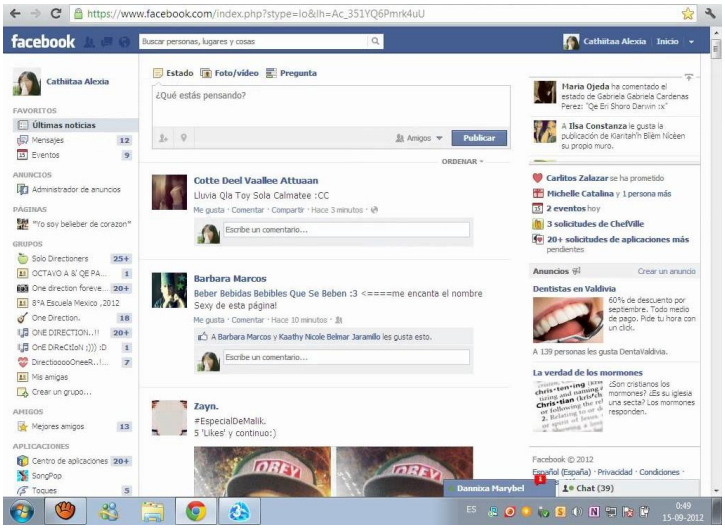
No hay diferencia en la comprehensión La ventaja [...] es de que Su pasión es por la música Que le siempre importa Calculos y formulas

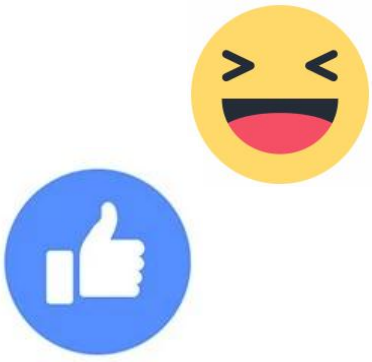
## *Los estudiantes de Bergen pintados por sí mismos*

**3.** Ahora, se va a realizar la lectura de alguno de los cuadros del libro que hemos realizado de forma conjunta. ¿Hay algún voluntario?

## El muro de Facebook

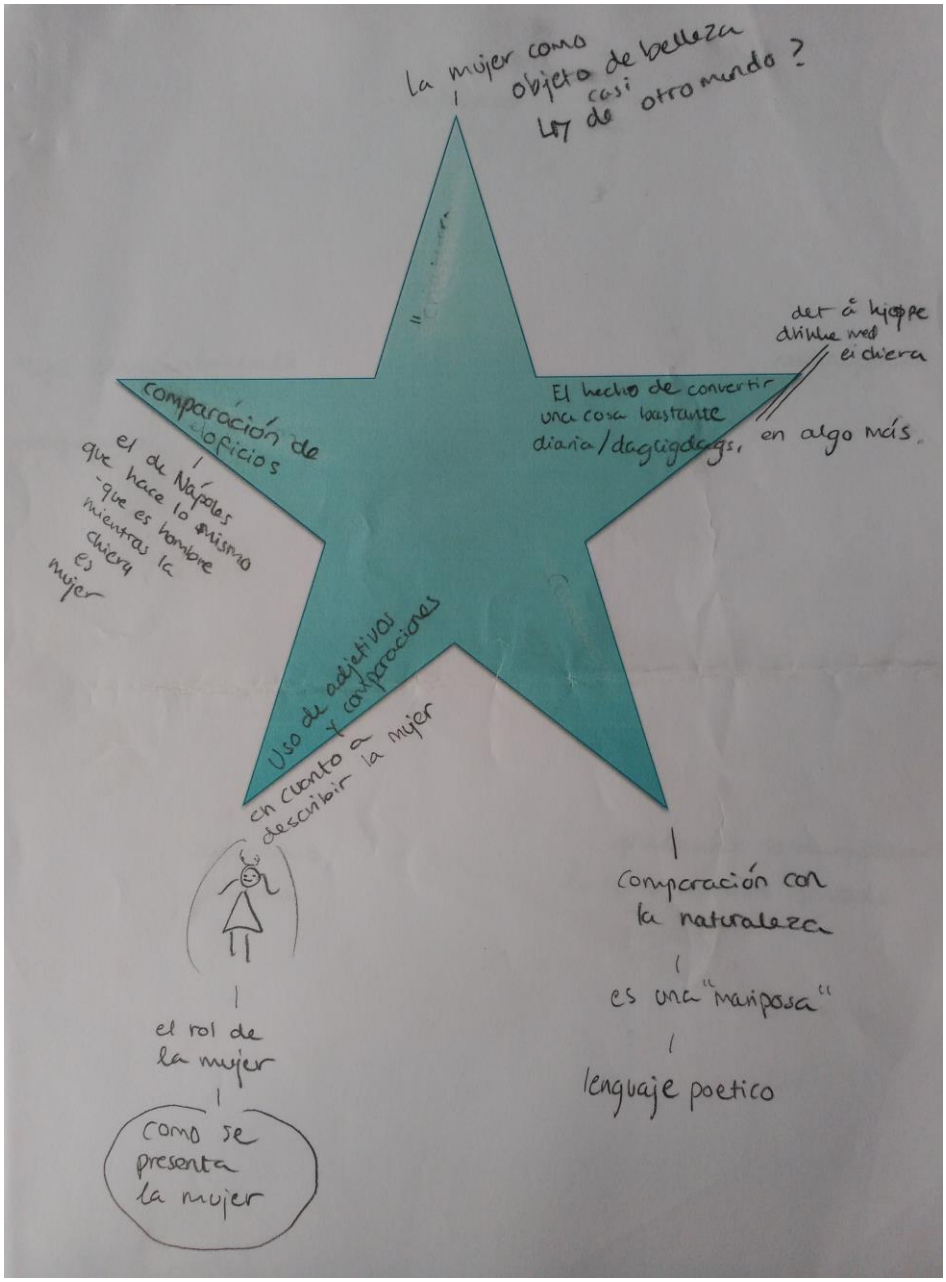
**4.** A continuación, debes escribir un mensaje valorando lo que más y lo que menos te ha gustado de estas sesiones (puedes hablar de los materiales, la profesora, las actividades...) en el muro de Facebook. Recuerda que también puedes reaccionar —me encanta, me gusta, me divierte, me enfada, me entristece, no me gusta...—. Tu profesora también te ofrecerá una evaluación individual.



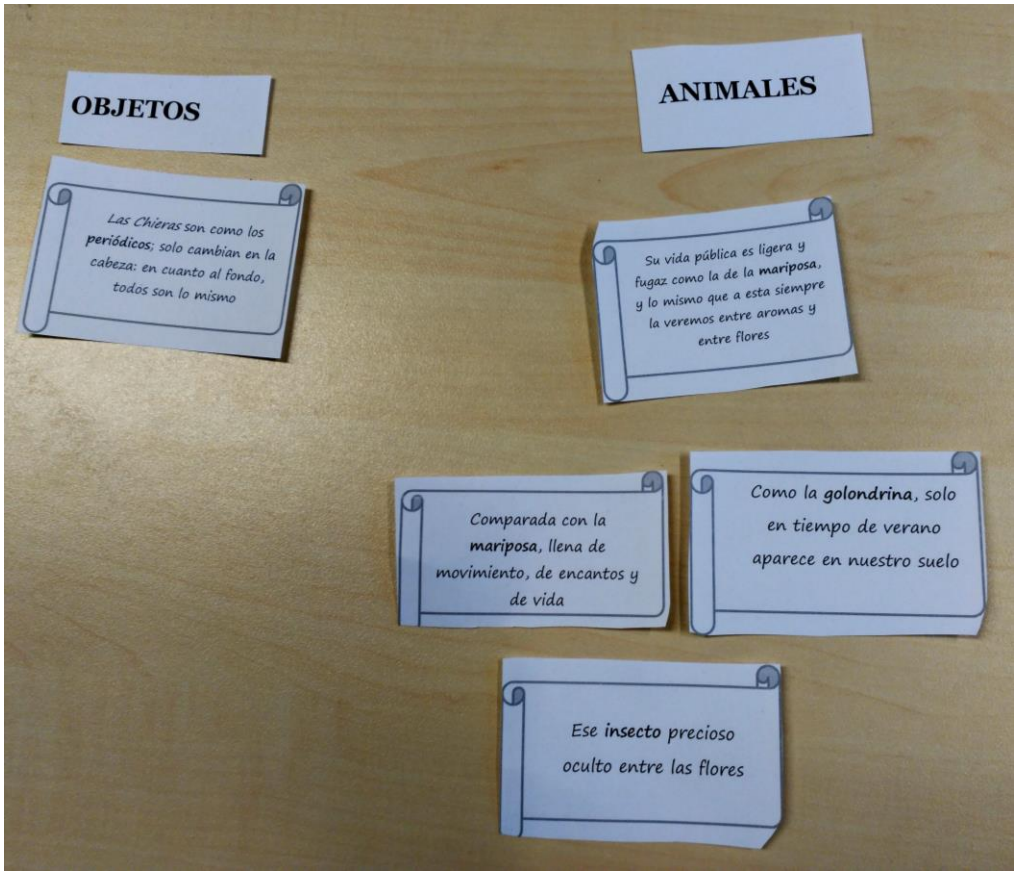



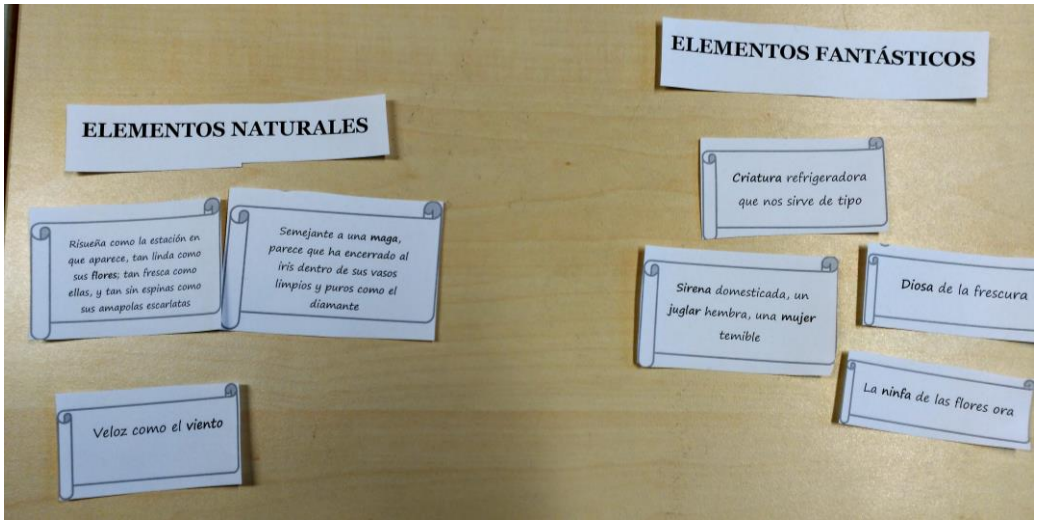
## Anexo 12. Resultados de la propuesta didáctica

### La estrella de cinco puntas

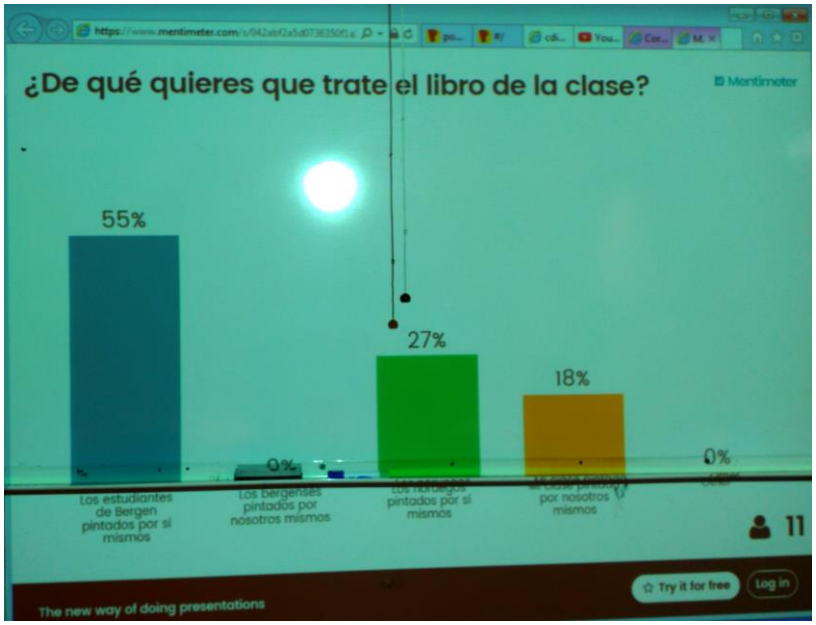


**La Chiera es...**


OBJETOS
Las Chieras son como los periódicos; solo cambian en la cabeza: en cuanto al fondo, todos son lo mismo
ANIMALES
Su vida pública es ligera y fugaz como la de la mariposa, y lo mismo que a esta siempre la veremos entre aromas y entre flores
Comparada con la mariposa, llena de movimiento, de encantos y de vida
Como la golondrina, solo en tiempo de verano aparece en nuestro suelo
Ese insecto precioso oculto entre las flores

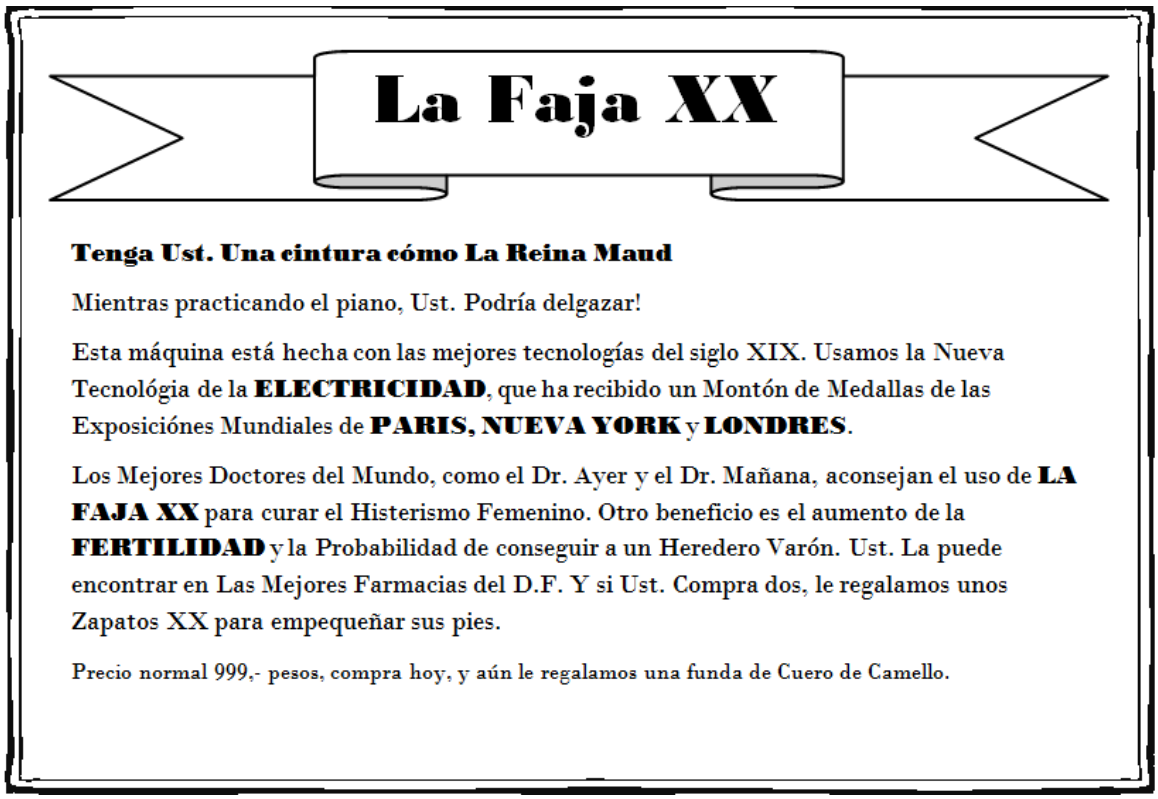

ELEMENTOS NATURALES
Risueña como la estación en que aparece, tan linda como sus flores; tan fresca como ellas, y tan sin espinas como sus amapolas escarlatas
Semejante a una maga, parece que ha encerrado al iris dentro de sus vasos limpios y puros como el diamante
Veloz como el viento
ELEMENTOS FANTÁSTICOS
Criatura refrigeradora que nos sirve de tipo
Sirena domesticada, un juglar hembra, una mujer temible
Diosa de la frescura
La ninfa de las flores ora

## Votación Mentimeeter




## Kahoot

## Campaña publicitaria



# La Faja XX

**Tenga Ust. Una cintura cómo La Reina Maud**

Mientras practicando el piano, Ust. Podría delgazar!

Esta máquina está hecha con las mejores tecnologías del siglo XIX. Usamos la Nueva Tecnológia de la **ELECTRICIDAD**, que ha recibido un Montón de Medallas de las Exposiciónes Mundiales de **PARIS, NUEVA YORK** y **LONDRES**.

Los Mejores Doctores del Mundo, como el Dr. Ayer y el Dr. Mañana, aconsejan el uso de **LA FAJA XX** para curar el Histerismo Femenino. Otro beneficio es el aumento de la **FERTILIDAD** y la Probabilidad de conseguir a un Heredero Varón. Ust. La puede encontrar en Las Mejores Farmacias del D.F. Y si Ust. Compra dos, le regalamos unos Zapatos XX para empequeñar sus pies.

Precio normal 999,- pesos, compra hoy, y aún le regalamos una funda de Cuero de Camello.

Si te sientes mal, ¿Quieres experimentar la pura vida?

Prueba VALIUM

**Farmacias Klee**

¿Sabía usted los beneficios del Valium?

- Estudios recientes demuestran que sirve para adelgazar y guardar la figura.
- Este producto innovador le hará una mejor persona, esposa y sobre todo mejorará sus relaciones sexuales.
- Con tan solo 10mg usted se relajará y se sentirá como en las nubes.

Este producto exclusivo lo podrá encontrar en las mejores farmacias de nuestros tiempos.

Es confiable, es seguro, es dulce, es pura vida.

El precio es exhorbitante, pero su resultado es garantizado. Acerquece y pregunte.

Recuerde: el estrés engorda.

*VALIUM 10*

Aquí tienes tu Salvador: EL VALIUM 10

¡Te lo pide tu cuerpo!

¡Escuchalo!

Compra el VALIUM 10 para tu bienestar diario

Te lo mereces---

¿Dolor de cabeza?

¿No puedes dormir?

¿Preocupada por tu belleza?

ACUDA al Dr. Labomba

Calle de los Milagros, enfrente del cementerio

**El muro de Facebook**

**Lo que más me ha gustado es lo dinámica que ha sido la clase, las diferentes actividades. Es algo que motiva a seguir las clases de María. Lo que no me ha gustado es el poco tiempo y las pocas sesiones.**

**Me han gustado las actividades en grupos.**

**A mí me gusta el trabajo en grupos y el estilo relajado.**

**Ha sido interesante, y definitivamente diferente, tomar clases contigo. Aunque no es normal escribir micropoemas y otras cosas en la universidad creo que ha sido beneficial en una manera.**

**+ Sobre todo el libros y la material didáctico. ¡Bien hecho! – Pero necesito más práctico en análisis literario para escribir el *bachelor*...**

**Lo mejor de todo fue aprender sobre el texto "La Chiera" porque es de relevancia para el examen. Varias de las demás actividades han estado divertidas pero no de lo que debería ser "obligatorio" para este curso. Me encanta el ambiente en la clase y entre los estudiantes.**

**¡Hola! Me ha gustado el trabajo con el libro sobre los estudiantes de Bergen, también el trabajo con los cuadros de costumbres. Pero he pensado que los juegos han tenido poco relevancia aunque han sido divertidos.**

**Para: María Sánchez**

**Me ha gustado mucho la actividad de escribir un poema, y también la actividad de crear nuestro cuadro de costumbres. Sin embargo, me he sentido que este curso de literatura no ha llegado al nivel adecuado, es decir, que el curso de literatura al semestre pasado fue totalmente diferente... (pero esto no es culpa de María, sino la administración).**

**Me encanta que hemos trabajado en grupos y que hemos hecho varias actividades.**

**Más que todo me ha gustado el libro de "Los estudiantes de Bergen". Menos de todo me gustó el *quiz* (aunque ganamos), porque no me gustan**.

**Anexo 13.[54] Muestra del libro *Los estudiantes de Bergen pintados por sí mismos***

[54] A continuación, únicamente se presenta una selección de tres muestras del libro. El libro original y completo (9 cuadros) se puede consultar en la publicación online en la siguiente dirección: http://www.calameo.com/read/005090150f63a213bd034

*«Ninguno de nosotros es tan inteligente como todos nosotros juntos»*

*Proverbio japonés*

# Índice

El estudiante de NHH

El químico

El estudiante de Lingüística inglesa

El estudiante de ruso

El estudiante de japonés

El programador

El estudiante de Derecho

El estudiante de Filosofía

El estudiante de BI

# Los maestros de Lingüística Inglesa

Los primeros años en que se toma clases de inglés en la Universidad de Bergen, estos estudiantes descubren que la literatura que antes ha dado inspiración y pensamientos nuevos resulta hacerse pesada. Al mismo tiempo surge un interés por la lengua, con su fonética, sintaxis y léxico. Por esta razón eligen tomar un maestro de Lingüística en vez de Literatura, en los años posteriores al bachillerato. Durante su primer año, cada día está lleno de conocimientos derivados de cursos como *inglés antiguo, acento y variación, metáfora, morfología, gramaticalización* e *inglés irlandés.* Todos estos cursos y los profesores que los enseñan contribuyen a crear un estudiante que observe varios aspectos no solamente del inglés, sino de otras lenguas también.

Se puede buscar a los maestros de lingüística inglesa en los pasillos de Sydneshaugen, pero la mayoría del tiempo están en la Facultad de Humanidades. Algunos de ellos usan mucho tiempo en la sala de lectura, donde cada uno de sus escritorios tiene cosas que reflejan la persona que son. En realidad solo hay dos tipos de personas que estudian este tema: los primeros consisten en los que leen todo lo que sus profesores les dan y, los segundos, los que no hacen nada. Curiosamente, la mayoría de los que estudian Lingüística inglesa son mujeres. Si te preguntas ¿por qué?, dicen que el trabajo es bastante duro y por eso los hombres no podrían sobrevivir.

El estilo de estos estudiantes es muy diferente en comparación con el de muchos otros que toman clases en los mismos edificios. Con algunas excepciones, usan gafas y llevan suéteres de punto con patrones noruegos. En vez de zapatos, tienen pantuflas compradas con la única intención de ser utilizadas en la universidad. Cuando los exámenes llegan, también ha pasado que algunos de ellos han llegado a la Facultad de Humanidades en pantalones de pijama. Consecuentemente, no parece difícil concluir que no les interesa mucho lo que otras personas piensen sobre sus ropas; si se sienten cómodos están perfectamente satisfechos. Para concluir, si el lector de este cuadro aún tiene problemas de establecer quiénes son los (o se debe decir "las") maestros de Lingüística inglesa, solo busca a una persona sonriendo con una taza de té en una mano y un libro en la otra.

—T. Talania Johannsen

# El estudiante de ruso

¡Querido lector! ¡Sígame hacia Ad Fontes! Allí se reúnen estudiantes de todas las lenguas y-literaturas. Las cañas de cerveza espumante flotan por el aire, pero antes de que la espuma haya desaparecido, ya se han vaciado. Todos beben, ríen, charlan y están alegres. ¿Todos, querido lector? No. Allá en el rincón, hay un estudiante solo. Sentado en una silla de madera, con una taza de té delante suyo, y un libro grueso en las manos, está imperturbado por lo que pasa alrededor de él. Acerquémonos, lector, y mirémoslo de más cerca.

A primera vista diríamos: tiene que ser un entusiasta de "heavy metal". Vestido de negro, con un abrigo que casi le llega hasta los pies. Delgado, como después de cuaresma. Sus ojos escondidos en las cuencas, llenos de fuego y fervor. Al mismo tiempo, en su profundidad se encuentra una paz y una calma, como la de un estanque en los profundos bosques de Siberia. Pero más que nada: su barba. Larga, marrón, los pelos como alambre, como las cuerdas de una *balalaica*. Lector, en esta barba se encuentra la clave de la identidad de nuestro estudiante, esta barba de Rasputín pertenece a un estudiante de la lengua, la cultura, la literatura rusa. Veamos la prueba de ello, en lo que está leyendo: *Crimen y castigo* de Dostoievski. ¿Qué otro libro podría ser?

Sigamos a este joven a su hogar, un cuarto en un rincón perdido de Fantoft. Lo primero que notamos al entrar es un olor peculiar, no un hedor, sino un aroma extraño. Este aroma lo exhalan los libros rusos que cubren cada metro cuadrado de las paredes y cuyos lomos están pegados con cola de pescado. En el alféizar de la ventana: el *samovar* hirviente. Durmiendo en el sofá: Raskólnikov, el sabio gato negro de nuestro protagonista.

El hogar de este joven filósofo parece pacífico, quieto y olvidado, como el refugio de un asceta. Pero ¡o lector! no nos dejemos engañar por el aspecto diurno de este lugar. Volvamos por la noche, porque es entonces, cuando los estudiantes de español, de matemáticas y de ciencias sociales están de juerga en la ciudad, que aquí se reúnen los iluminados que estudian la lengua de Dostoievski, Tolstoi, Bulgákov, Lenin, Putin, los zares y los *mujiks*. Mírelos amigo lector: aunque no todos poseen una barba (menos de todo las chicas),

todos tienen la mirada mística y poseen un gran secreto que nunca tendremos el placer de conocer. Tal vez es el secreto de la profunda alma rusa o tal vez, es el secreto de no tener un secreto y hacernos creer que sí tienen.

¿Quiénes son los estudiantes reunidos aquí? La mayoría estudian ruso. Entre ellos también hay un verdadero ruso, se llama Oleg o Ígor, y es casi un oráculo de sabiduría rusa, consultado como lo fue antes la pitonisa de Delfos. Tal vez haya una jovencita rusa llamada Olga o Julia, con carita chata de eslava y el cabello rubio, mística e intocable. A la vez vulgar y noble, como una mariposa seria, vestida y maquillada como si estuviéramos en el año 1927. Se bebe té aromatizado con bergamota y también vodka, pero con moderación. ¡Los estudiantes de ruso no somos bárbaros! Las conversaciones animadas circulan en torno a tales temas como el secreto del alma rusa, el secreto de la política rusa y el secreto del cine ruso. De repente, Olga (o Julia) se levanta del apoyabrazos del sillón, se sienta al piano y sus frágiles dedos empiezan a vagabundear sobre las teclas. Con una voz delicada empieza a cantar una romance gitana. De repente se convierte en una sirena tímida, cautivando la atención de todos los chicos.

Ya pasadas las tres de la madrugada, los jóvenes ponen un DVD y miran una película del genio Tarkovski. Dura cuatro horas, casi sin diálogo y apenas acción, pero llena de planos largos de selvas rusas y de los interiores de cabañas abandonada y la lenta agonía de una mosca en la jarra de mermelada que contienen la llave del alma rusa.

¿Qué es esta llave? Solo lo sabe el gato Raskólnikov. Pero este se calla: está durmiendo en el regazo de Olga...

¿O acaso en el de Julia? —D.

David Dijkerman

# El estudiante de BI

Como todos los estudiantes, se puede conjugar el estudiante de BI en pasado, presente y futuro:

**Pasado**

El estudiante de BI (*Business International*) creció en la parte oeste de Oslo, en una casa blanca situada en un barrio "blanco". El barco recreacional de su papá en el Fiordo de Oslo era blanco, el perrito en miniatura de su mamá era blanco y sus 1,5 hermanos eran blancos. Sus papás trabajaban en "algo de oficina, de economía, de administración, o algo así", o probablemente eran agentes inmobiliarios. Por lo menos su papá estaba lavando dinero para los 2,5 hijos pudieran tener todas las camisas, polos y los amigos que querrían.

**Presente**

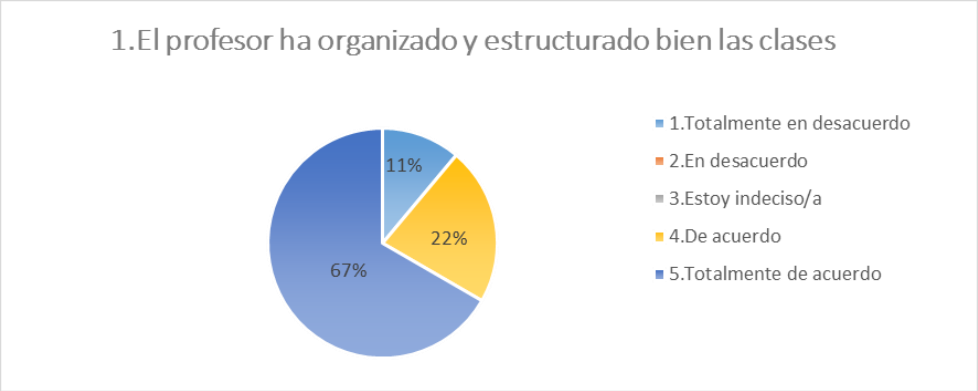
Nuestro estudiante de BI está viviendo la buena vida, festejando y estudiando con sus compañeros quien tampoco tenían las calificaciones para que les aceptaran en NHH, que es la universidad pública. Su pasión son las camisas de Ralph Lauren y la fiesta. Su sueño humilde es casarse algún día con la compañera de clase con las pestañas acrílicas más largas, tener 2,5 hijos y tener un sueldo aceptable. Su mayor preocupación es el prejuicio de los otros estudiantes cuando revela dónde estudia... Los estudiantes de otras universidades presumen, por su cabello engominado y su camisa que es poco profundo, un "hijo de papá" que más le importa lo superficial y que la situación del mundo, que es materialista en vez de idealista. Y para defenderse, a nuestro *estudiantito,* le dan lo que espera, se presenta *más* fresa, más egoista y se pone más productos en su cabello.

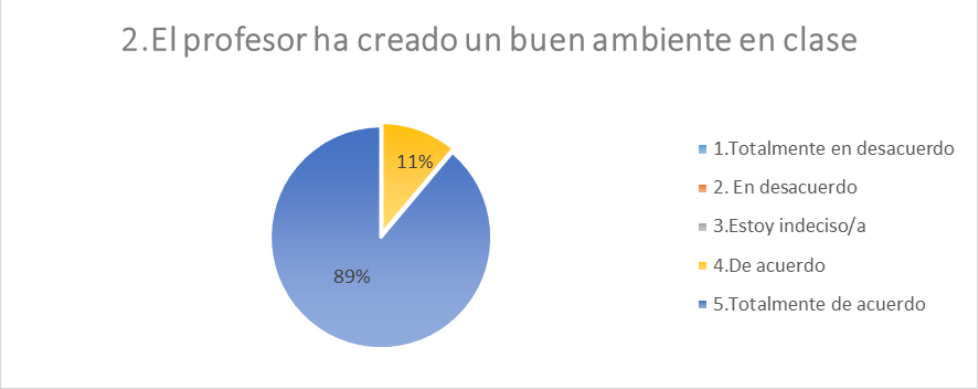
**Futuro**

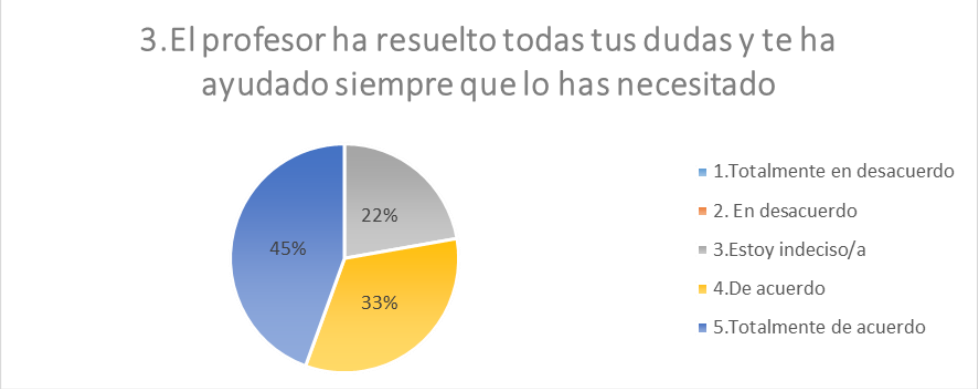
9 meses después de graduarse, el estudiante ya tiene su primer hijo. Y desde aquí el cuadro se repite. —M.

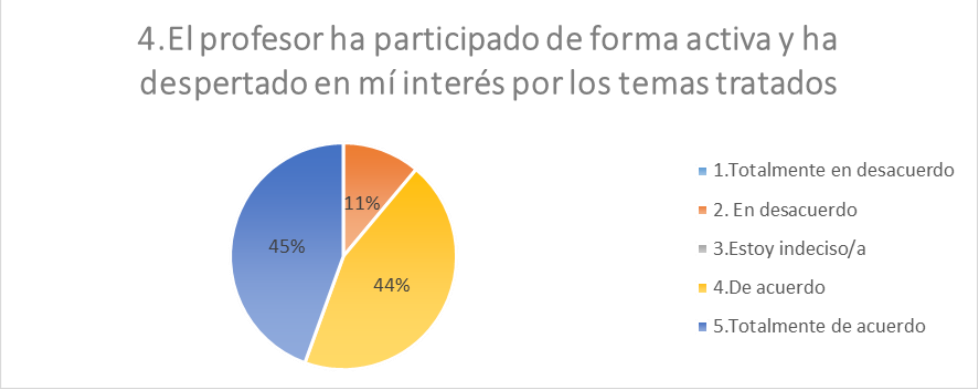
Margrete Granum

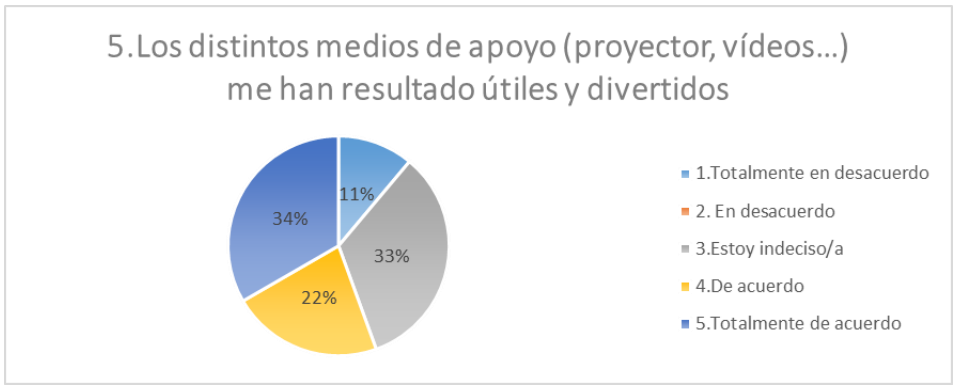
**Anexo 14. Gráficos con los resultados del cuestionario final (Evaluación al profesor)**

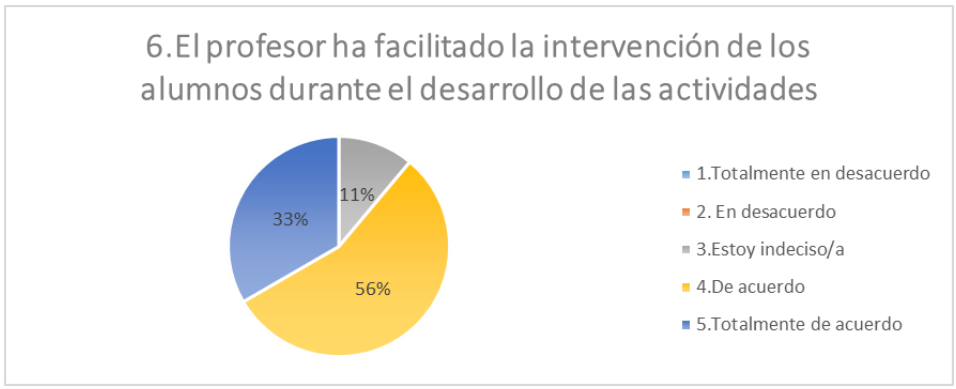


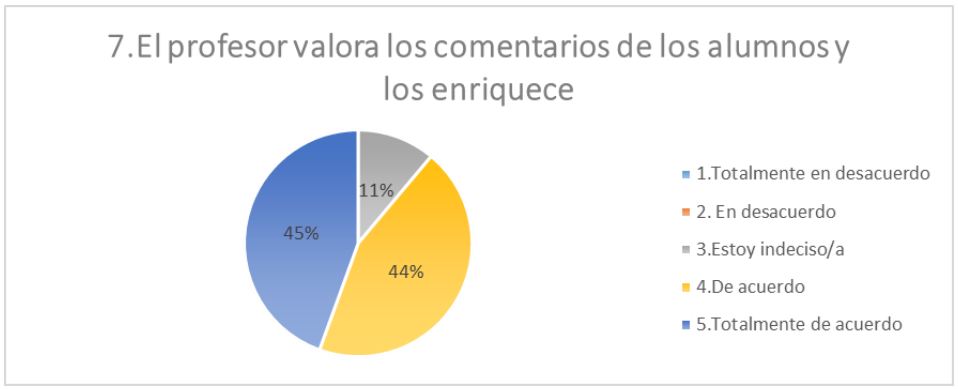



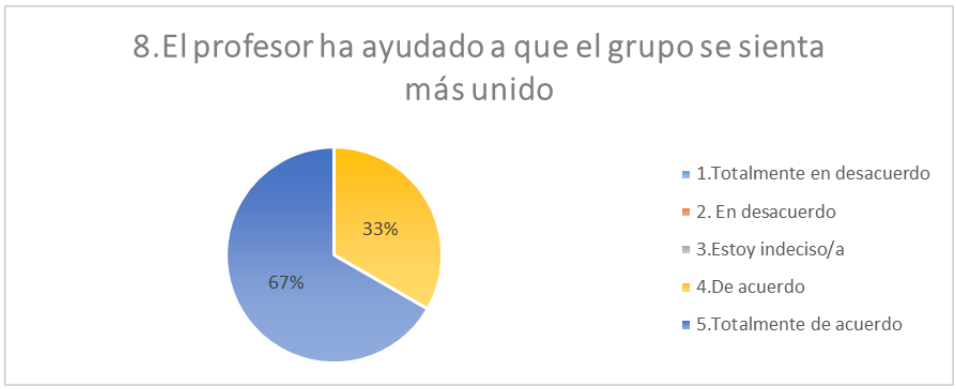



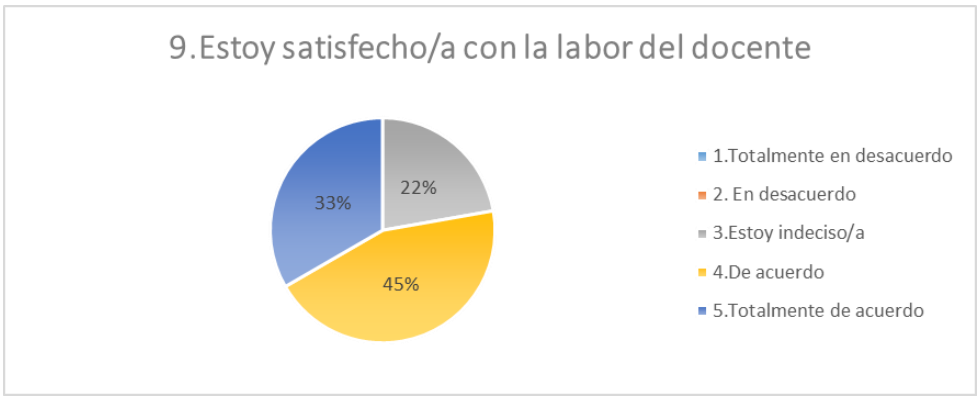




5.Los distintos medios de apoyo (proyector, vídeos...) me han resultado útiles y divertidos
11%
33%
22%
34%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo


6.El profesor ha facilitado la intervención de los alumnos durante el desarrollo de las actividades
11%
56%
33%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo

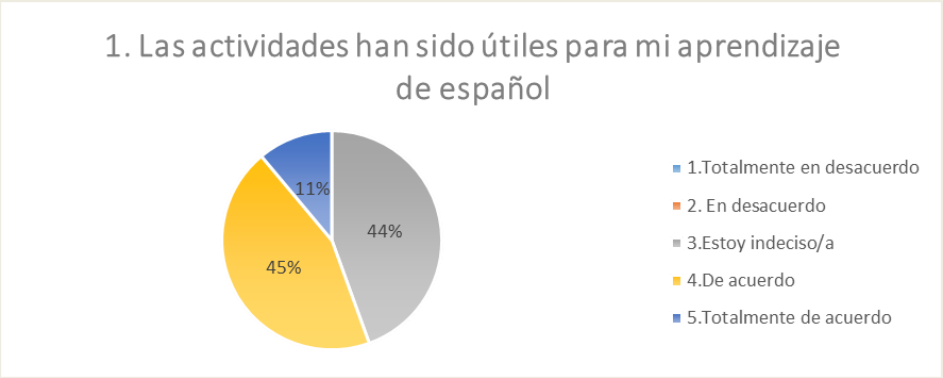

7.El profesor valora los comentarios de los alumnos y los enriquece
11%
44%
45%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo

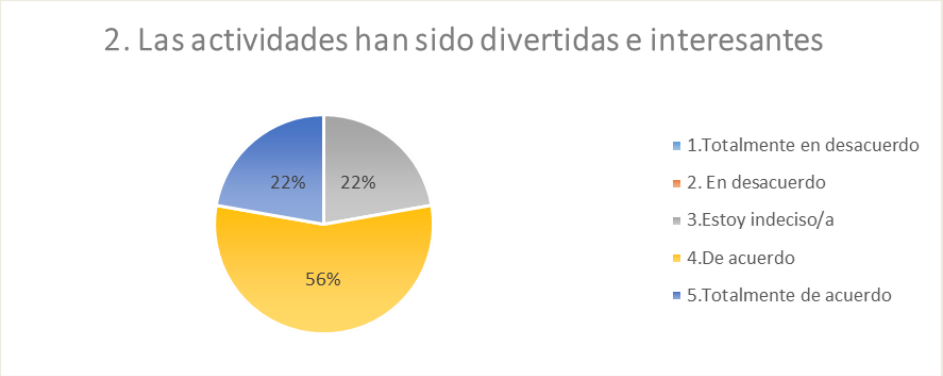

8.El profesor ha ayudado a que el grupo se sienta más unido
33%
67%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo

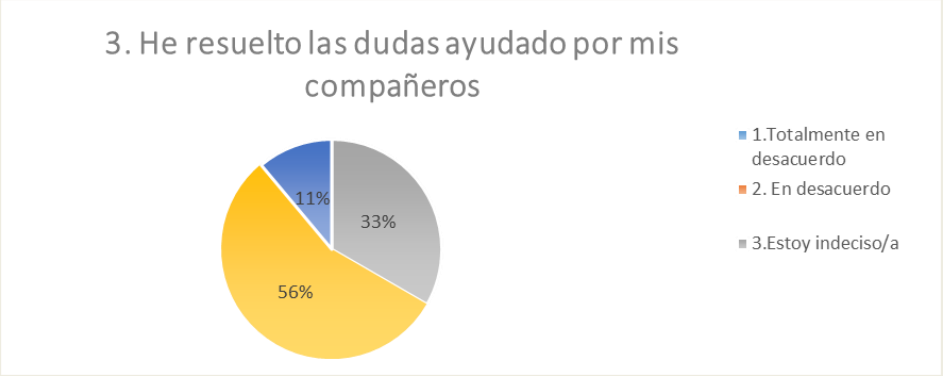

9.Estoy satisfecho/a con la labor del docente
22%
45%
33%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo

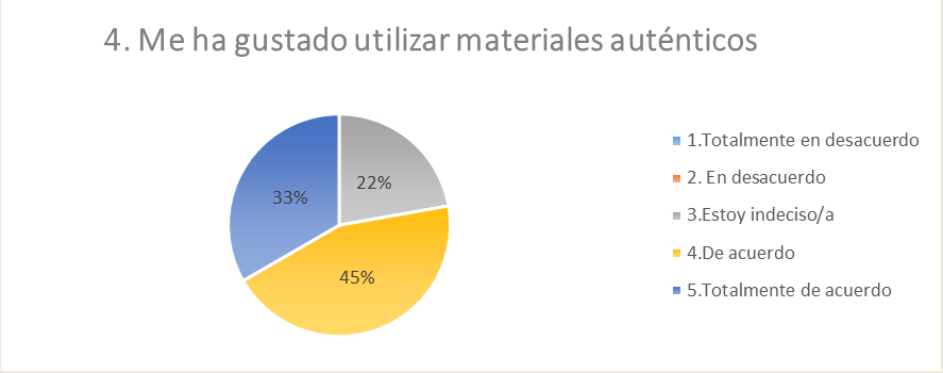
10.El profesor ha ayudado a que aumente mi motivación respecto a la asignatura
22%
33%
34%
11%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo

**Anexo 15. Gráficos con los resultados del cuestionario final (Autoevaluación)**

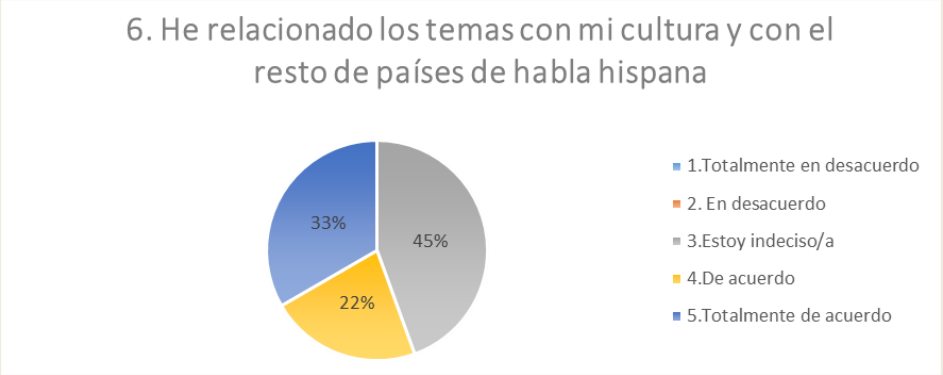


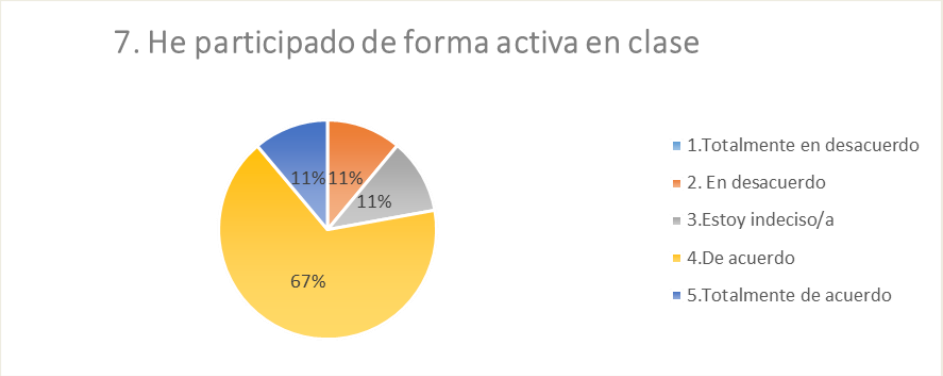



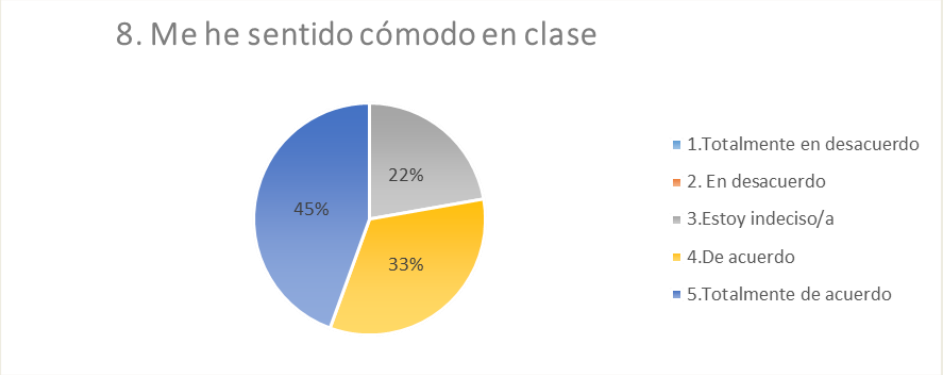



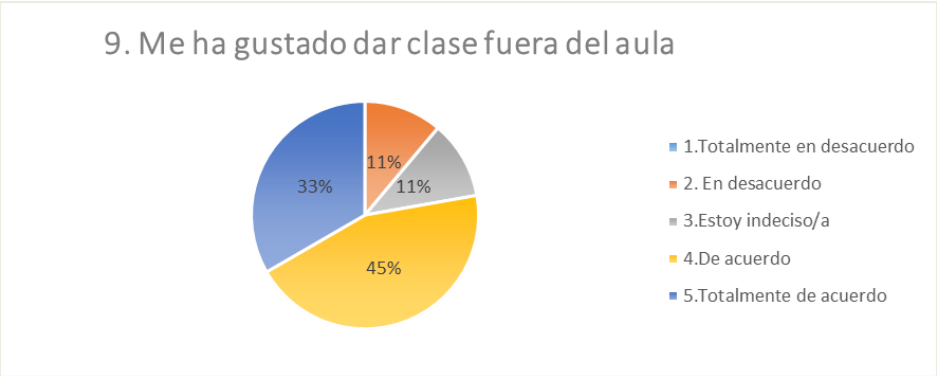



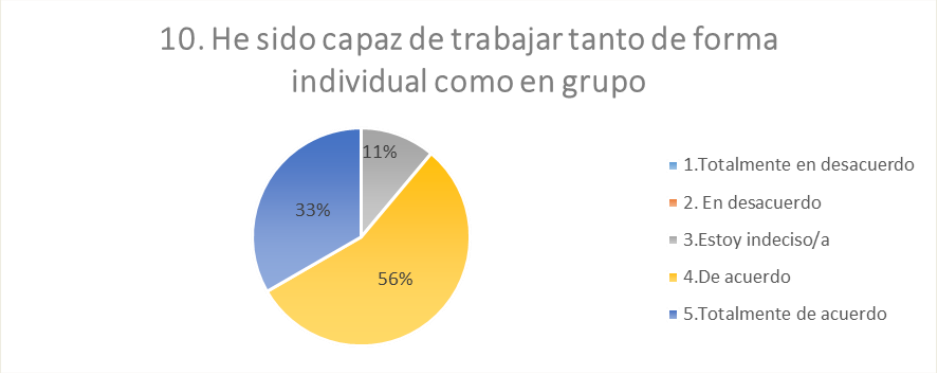
5. Me han interesado los temas tratados a partir del cuadro de costumbres.
11%
33%
56%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo

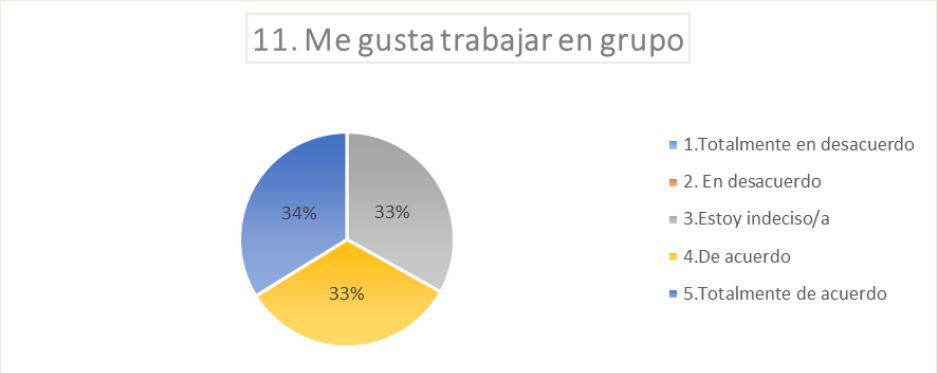

6. He relacionado los temas con mi cultura y con el resto de países de habla hispana
33%
45%
22%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo

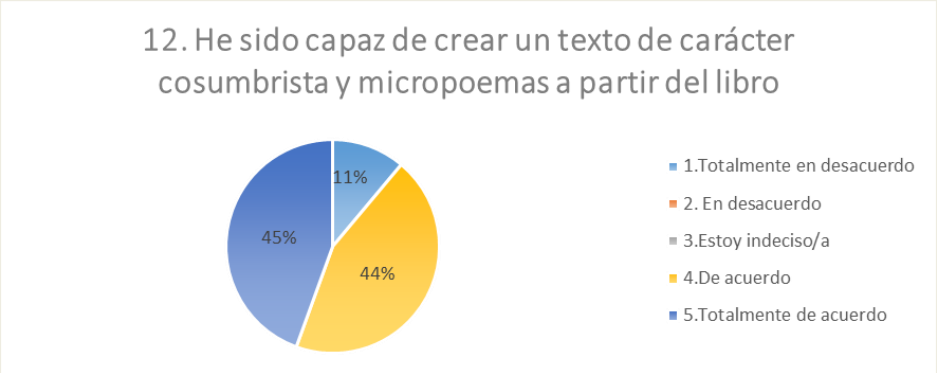

7. He participado de forma activa en clase
11%
11%
11%
67%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo

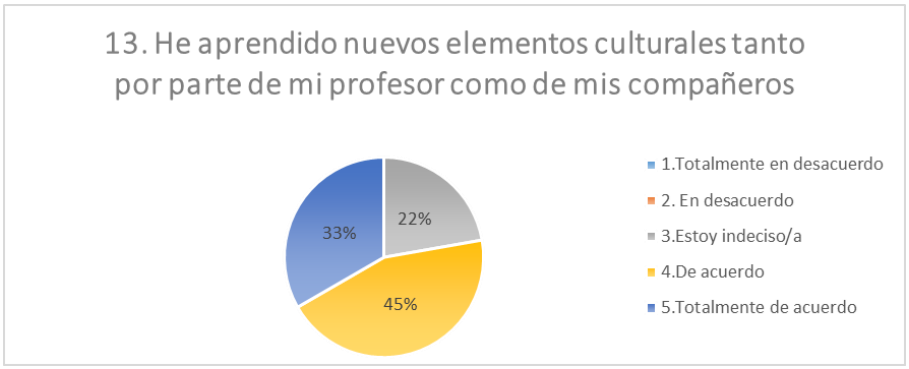

8. Me he sentido cómodo en clase
22%
45%
33%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo

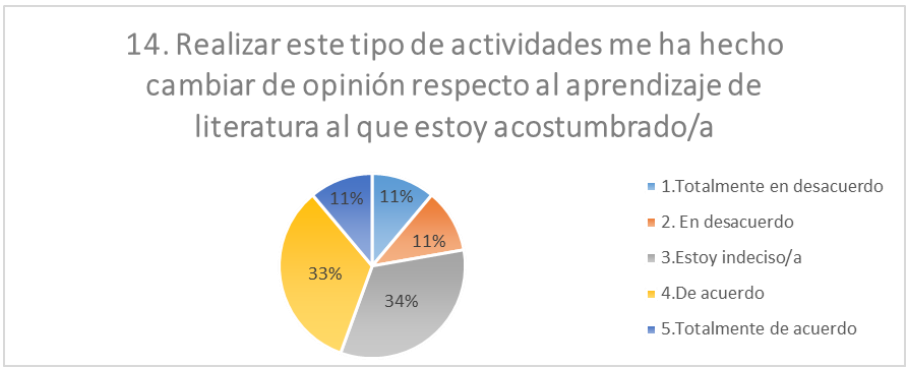

9. Me ha gustado dar clase fuera del aula
11%
11%
33%
45%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo

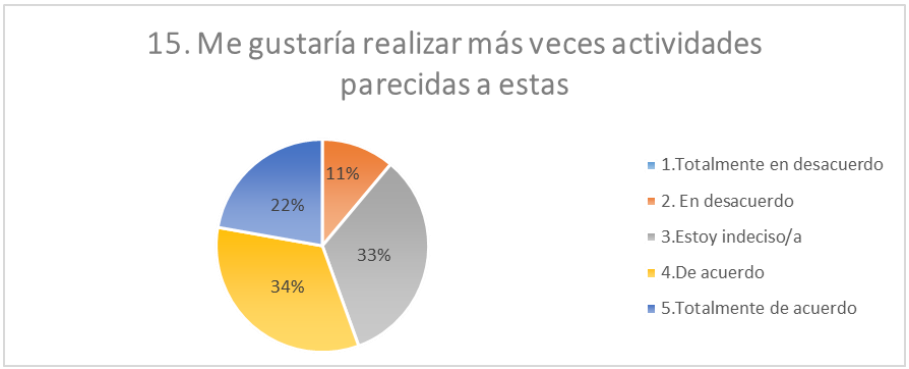

10. He sido capaz de trabajar tanto de forma individual como en grupo
11%
33%
56%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo

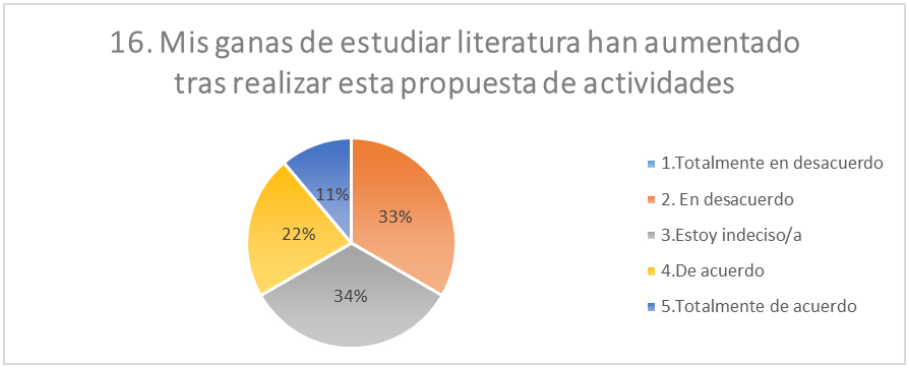

11. Me gusta trabajar en grupo
34%
33%
33%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo

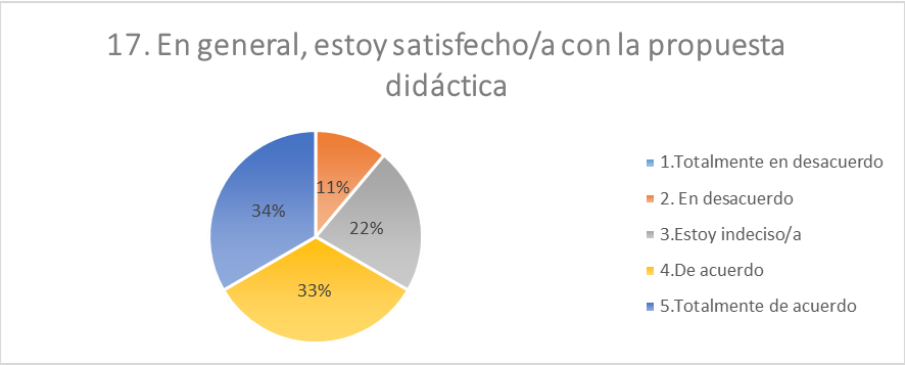

12. He sido capaz de crear un texto de carácter cosumbrista y micropoemas a partir del libro
11%
45%
44%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo

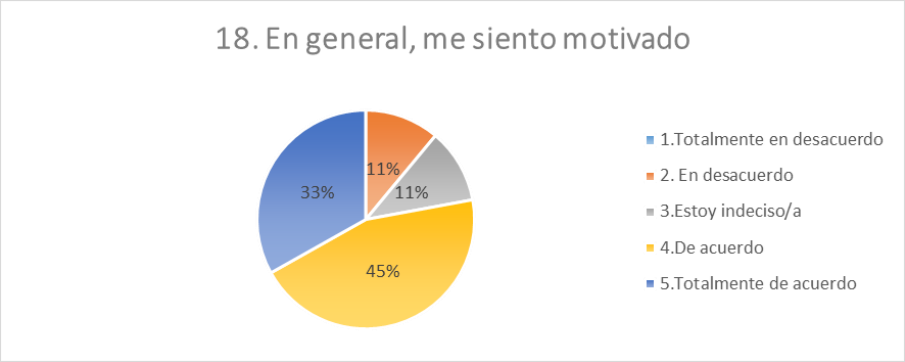

13. He aprendido nuevos elementos culturales tanto por parte de mi profesor como de mis compañeros
22%
45%
33%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo


14. Realizar este tipo de actividades me ha hecho cambiar de opinión respecto al aprendizaje de literatura al que estoy acostumbrado/a
11%
11%
34%
33%
11%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo


15. Me gustaría realizar más veces actividades parecidas a estas
11%
33%
34%
22%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo


16. Mis ganas de estudiar literatura han aumentado tras realizar esta propuesta de actividades
33%
34%
22%
11%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo


17. En general, estoy satisfecho/a con la propuesta didáctica
11%
22%
33%
34%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo


18. En general, me siento motivado
11%
11%
45%
33%
1.Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3.Estoy indeciso/a
4.De acuerdo
5.Totalmente de acuerdo

## Anexo 16. Transcripción de la entrevista 1

A: Bueno, Oda, voy a hacerte una entrevista para mi proyecto final de máster y necesito que me contestes con total sinceridad a estas preguntas, ¿vale?

O: Vale.

A: ¿Te gusta aprender idiomas?

O: Sí, me encantan los idiomas.

A: ¿Sí? Y, ¿cuáles?

O: Bueno, hablo el inglés y ahora el español, y quiero aprender más el francés.

A: Hasta ahora, ¿cómo ha sido tu experiencia aprendiendo idiomas en general?

O: Ha sido muy buena esa experiencia, pero creo que es una mezcla de poder viajar a esos países, por ejemplo, a los países hispanohablantes y también a España y sí, una mezcla de aprenderlo en la escuela y tener gramática y todo eso.

A: Entonces, ¿por qué estudias español?

O: Buena pregunta. Cómo se dice... ¿de casualidad, no? Porque estaba viajando por América Central y pensé que "me gusta la lengua" y quería seguir aprenderla, pero ahora estoy pensando que, tal vez, me gustaría enseñar en la escuela noruega.

A: Muy bien, son razones distintas. Porque te gusta le lengua y por trabajo.

O: Sí, sí. Y también personal porque como me gusta las *lenguos* en general, las lenguas, en general, el español es como un empiezo para aprender otras lenguas.

A: Y, ¿cuáles han sido tus experiencias previas con español?

O: Bueno, estuve tres meses en una escuela de lengua en Andalucía y después estuve tres meses en Nicaragua y en América Central por un mes y medio, sí. Pero antes de eso, no tenía experiencia con el español.

A: Y, ¿en el colegio o en el instituto?

O: No, solamente podíamos elegir o alemán o inglés porque soy de un pueblo pequeñito.

A: Entonces, digamos, que el español lo aprendiste en tus viajes, ¿no?

O: Sí, y en esa escuela de lengua en Jerez de la Frontera que era un colegio para extranjeros.

A: Muy bien, vale. Vale, cambiando un poco de tema, en el tema de literatura, ¿habías estudiado antes literatura en general?

O: En general, sí. En la escuela o en el colegio noruego, literatura noruega, y el semestre pasado tuvimos el examen de literatura latinoamericana.

A: Muy bien, era la siguiente pregunta.

O: [risas]

A: Y, ¿qué hacíais en las clases? ¿Qué solíais hacer en ellas?

O: Bueno, fueron muy diferentes que las clases de este semestre, ¿no? Hicimos más análisis del poema, de los poemas y de novelas y textos, sí, literarios. Sí, así como más tradicional. Literatura, sí, más tradicional.

A: Vale. Bueno, ya me has contestado si habías visto alguna vez Literatura Latinoamericana

O: Sí [risas]

A: ¿Fue el semestre pasado?

O: Sí, fue aquí en la universidad.

A: Muy bien, y cuando tu profesora te dijo que ibas a estudiar Literatura mexicana del siglo XIX, ¿qué pensaste?

O: Bueno, honestamente, pensé que era un poco...cómo decirlo, como un tema un poco pequeño porque esa clase iba a ser de Literatura Latinoamericana, como el semestre pasado tuvimos diferentes autores de diferentes países y de hombres y mujeres, más como, sí, una mezcla y aquí solamente se enfoca en México, la década de... o el siglo XIX. Pensé que eso no era realmente lo que iba a tratar la clase. ¿Entiendes?

A: Sí, sí. Vale, y ¿te pareció buena idea utilizar el libro de *Los mexicanos pintados por sí mismos* para conocer las costumbres, la vida... en aquel entonces en México?

O: Sí, ahora, después de haber leído uno de los textos, me parece como que sí, claro, ahora tengo una idea de cómo vivían los mexicanos en aquel época pero todavía los textos son todos cuadros de costumbres y no es como diferentes géneros como, por ejemplo, que tuvimos el semestre pasado, poesía, novelas...y sí, este es solo un tipo de literatura. Y me parece un poco, demasiado especificado.

A: Específico, ya.

O: Sí, específico.

A: Muy bien y ¿pensabas que... o sea, crees que ha sido útil para entender lo que ocurre en la actualidad en México? ¿Este libro te ha permitido entender cosas que suceden ahora? O ¿has visto reflejado de alguna manera la historia del siglo XIX en la actualidad?

O: De hecho, no he usado como mucho tiempo en esa clase porque como he gastado todo mi tiempo en la clase de cultura, pero, claro, sí veo que hay relevancia de aprender sobre la literatura en esa época para entender la sociedad mexicana ahora. Pero, personalmente, no he reflejado mucho sobre eso.

A: Vale, perfecto, no importa. ¿Pensaste o pensabas que podrías aprender español a partir de los cuadros de costumbres mexicanos de este siglo?

O: Sí, es que, en cuanto a la lengua, ha sido como un poco útil, bastante útil porque he tenido que buscar muchas palabras que nunca había visto antes pero también me parece no tan útil porque en la actualidad del mundo hispanohablante no se habla así como se habla en los cuadros de costumbres. Y bueno, por eso me parece un poco... ¿ambiguo?

A: Sí. Te entiendo. Y, ¿pensaste también que podrías aprender cosas no solo de la cultura mexicana sino también de la española, por ejemplo, incluso de la francesa?

O: Sí, cierto porque los cuadros de costumbres muchas veces reflejan como, por ejemplo, las mujeres mexicanas, españolas o francesas y por eso sí se puede ver cómo era la vista general pero, sí.

A: Cambiando otro poquito, vamos a centrarnos un poco en el papel del profesor, ¿vale? ¿Podrías decirme cómo se mostró tu profesora respecto a la asignatura?

O: Pues, ok, honestamente es que la profesora no ha estado allí y eso también es un poco desmotivador pero, claro que, si hay cosas personales, se entiende que no siempre puede estar en el trabajo, pero si es que, sí, me parece un poco desorganizada.

A: Vale y, en los momentos en los que ella ha estado, ¿cómo la ves a ella en la clase?

O: Bueno, cuando ella está ahí, está muy bien, y siento que tiene una forma muy pedagógica de explicar cosas y todo eso pero, honestamente, siento que ha sido tan pocas veces que no tengo una idea general...y la última clase no estuve allí porque estaba trabajando con el Bachelor o con la tesis y, entonces, tenía que priorizar esto. Y pensé que, bueno, no me hace tanta falta ir a una clase de literatura.

A: Vale, antes de hacer la propuesta didáctica que hicisteis conmigo, ¿te imaginabas que se podían realizar tantas actividades distintas a partir de un solo cuadro, de La Chiera?

O: No. De hecho no es algo que pensé. Cuando sabía que íbamos a estudiar el cuadro de costumbres, no pensé que "¡ah, bueno, entonces vamos a hacer tantas cosas!"

A: Muy bien, vale. Y, ¿puedes decirme qué es lo que más te ha gustado de estas tres sesiones?

O: Bueno, me gustó mucho el escribir el libro. Porque eso me pareció como muy relevante al libro o al tema y también me gusta escribir, cuando escribimos las poemas porque me gusta como... ser creativa. Aunque eso no es tan normal en la clase de las universidades aquí, hacer esas cosas pero sí, me ha gustado.

A: Muy bien. Y, ¿puedes decirme lo que menos?

O: Tal vez, el *quiz* de Kahoot. Me pareció no como tan ¿relevante?

A: Vale, ¿crees que la relación con los compañeros es importante para tu aprendizaje?

O: Sí, muy importante. Y se nota mucho a través de estas actividades que hemos hecho, aunque algunos no han sido como tan relevantes en cuanto a la literatura mexicana o literatura latinoamericana. Las actividades han fortalecido como el ambiente en la clase, por lo menos. Y eso, sí, se nota mucho.

A: Muy bien. Entonces, ¿crees que el clima de la clase ha sido bueno, no?

O: Sí. Muy bueno.

A: Bueno y, ya me has dicho a qué crees que se debe.

O: Sí.

A: Si quieres añadir algo más...

O: Bueno...cuál...

A: ¿A qué crees que se debe que ese ambiente haya sido tan bueno?

O: ¡Ah, sí! Por estas actividades y porque la clase es bastante pequeña en comparación con otras clases de la universidad y que estudiar Español y Estudios Latinoamericanos es un poco... no hay tanta gente que lo hace, por eso creo que siempre va a ser una...un ambiente más abierta, ¿no? Comparándolo con, por ejemplo, el Derecho o algo así.

A: Vale, muy bien. ¿Crees que el papel del profesor es importante respecto a la motivación de un alumno?

O: Sí, creo. Sí.

A: Y, ¿puedes decirme por qué crees eso?

O: Bueno, es que cuando, o para mí, por ejemplo, por lo menos, cuando el profesor o la profesora parece desorganizada, un poco estresada, no sé, es que me desmotiva mucho porque entonces me siento como "¿por qué voy a leer este cuadro cuando la profesora no ha preparado?" me parece un poco de gastar de tiempo, ¿no?

A: Sí, perfecto. ¿Cómo has percibido a tu profesor durante estas tres últimas sesiones?

O: ¿A ti, entonces?

A: Sí. En las tres sesiones que tuvimos.

O: Me parece que la profesora ha estado muy organizada, comparándola con la otra y que hemos hecho cosas más interactivas y eso, como decía, ha fortalecido el ambiente de la clase, por lo menos, sí, sí.

A: Perfecto. ¿Crees que tras haber realizado esta propuesta de actividades todos juntos, tus ganas por aprender o seguir aprendiendo español han aumentado, tal vez un poco, nada...? ¿Se han mantenido?

O: Sí, tal vez, por ejemplo, cuando escribimos el poema pensé "¡Oh, tal vez un día podría escribir un poema como realmente en español que tendría sentido para hispanohablantes!" pero es que sí, eso sería realmente difícil porque solamente el hecho de leer poemas en tu propia lengua, puede ser difícil, pero sí, de una manera, sí. Ha aumentado mi motivación.

A: Muy bien. Y, ¿tras haber realizado esta propuesta didáctica sobre literatura, te sientes un poco más motivada, entonces?

O: Sí. Me siento motivada como, personalmente. Pero no me siento motivada de seguir en la universidad noruega o aquí, ahora. Pero en continuar aprendiendo la lengua española, me siento motivada.

A: Muy bien. Pues, muchas gracias por tu participación, Oda.

O: De nada.

## Anexo 17. Transcripción de la entrevista 2

A: Bueno, Margrette voy a hacerte unas preguntas para que contestes acerca de las tres últimas sesiones que hemos tenido en clase, acerca de los idiomas que hablas, qué te parece la lengua y cultura española y, sobre todo, la literatura, ¿vale?

M: Sí.

A: La primera pregunta es: ¿Te gusta aprender idiomas? ¿Cuáles?

M: ¿Cuáles conozco o cuáles me gustaría aprender?

A: Las dos cosas, puedes contestarme...

M: Ok. Sí, me gusta aprender las idiomas, y ahora como estoy aprendiendo español y conozco inglés y noruego, pero realmente me gustaría como aprender todas.

A: ¿Todos los idiomas?

M: Sí, pero me gustaría conocer algunos como muy bien en vez de como saber veinte pero solamente un poquito.

A: O sea, ¿crees que eres ágil con los idiomas? ¿Se te da bien aprender idiomas?

M: Más o menos, pero no soy la persona más ágil. ¿Se dice así?

A: Sí. Ágil o hábil cuando tienes facilidad para hacer algo o para aprenderlos. Y, hasta ahora, ¿cómo ha sido tu experiencia aprendiendo idiomas?

M: Bien y también diferente. Aprendí noruego desde niña ¿no? Y, después inglés cuando tenía 6 años, entonces la manera de aprender era muy diferente y lo podría notificar como que no tengo mucha conciencia de cómo aprendí realmente inglés y de la gramática y todo eso. Pero empecé a aprender el español en la escuela cuando tenía como 12 o 13 años y desde lo más básico era todo muy *teorético* y conocer cómo era construido el idioma. *Teoréticamente*.

A: O sea, que han sido distintos, ¿no? Uno es tu idioma nativo que es el noruego y, luego, inglés, y después español. Muy bien. Y, ¿por qué estudias español?

M: Realmente es porque quería ser profesora de algo, ¿no? Y decidí ¡ah! , en vez de ser profesora de biología, matemáticas, o inglés o noruego, me gustaría ser como profesora de español porque pienso yo que si lo aprendo muy bien podría enseñarlo en las escuelas de noruega. En las PREPAS y sería muy bueno como conocerlo muy bien y también de los estudiantes desarrollar desde un nivel muy básico hasta un nivel avanzado.

A: Muy buena idea, además aquí hay mucho trabajo de eso.

M: Sí.

A: Y, ¿puedes decirme cuáles son tus experiencias previas con este idioma? Me has dicho que lo empezaste a estudiar cuando tenías 12 o13 años, más o menos, y ¿qué tipo de experiencias has tenido? ¿Algún viaje?, O ¿lo has aprendido solo en el colegio? ¿Has estado de vacaciones en algún país de habla hispana?

M: Lo empecé a aprender en esta escuela de jóvenes, tres años en esa escuela y tres años después en la preparatoria, después un año en la uni y el año pasado fui a intercambio a México y viví allá por un año.

Entonces, en México realmente fue el lugar donde aprendí más a entender y expresarme aunque aprendí mucha *teorética* en la escuela.

A: ¿Y aparte de México, has tenido alguna vez alguna experiencia con otros hablantes hispanos?

M: Mm, sí. He estado de vacaciones a Costa Rica y Colombia y Cuba y también conozco a muchísimos hispanos de otros países de intercambio y de los estudios de Noruega.

A: Muy bien. ¿Habías estudiado antes literatura? Y ¿puedes decirme qué hacíais en las clases?

M: Sí.

A: Literatura en general.

M: Sí. De Literatura tenía clases en la PREPA y mis clases de noruego e inglés solamente aprendimos como a analizar literatura, entonces, sí, las experiencias muy buenas y eran como una de las cosas favoritas que me gustaban hacer.

A: ¿Te gustaba la literatura?

M: Sí. Y como actualmente prefiero tener clases y tener como la ayuda de una profesora o un profesor que solamente leerlo.

A: Claro. Antiguamente, bueno, anteriormente [risas] estabais acostumbrados a leer el texto y, ¿a qué más? ¿A hacer preguntas? ¿Reflexionar?

M: Sí. ¿En nuestras clases?

A: Sí. Anteriormente, no ahora, sino antes.

M: Vale. ¿Antes de las clases de literatura que tenía?

A: Cuando tú tenías clases de literatura, no en la universidad, sino fuera, sobre literatura noruega, ¿qué solíais hacer en las clases?

M: Aprendíamos sobre el contexto y cómo encontrar los temas y las cosas que el texto quería expresar y buscar los métodos que utilizar en el texto para expresar, sí, este mensaje.

A: Perfecto. Eso era lo que necesitaba saber. Y, ¿has dado alguna vez Literatura Latinoamericana?

M: Sí. Tenía unas clases en México. Pero no leía los textos. O sea, creo que no aprendí mucho pero por falta mía.

A: Y, ahora, cuando tu profesora te dijo que ibas a estudiar Literatura mexicana del siglo XIX aquí en la universidad, ¿qué pensaste?

M: Estaba muy feliz por poder estudiar literatura mexicana porque me interesa mucho México después de vivir allá y, realmente, no me gusta la historia tanto, entonces, me gusta más los textos contemporáneos pero ahora que hemos empezado a analizarlos, estoy muy feliz que estamos trabajando con esto que es muy interesante.

A: O sea, que puedes aprender español, historia y literatura a partir de los textos que estamos trabajando en clase, ¿no?

M: Sí.

A: Aunque tengan una naturaleza más antigua, ya que son de 1840.

M: Sí.

A: Perfecto. O sea, que los consideras interesantes.

M: Sí.

A: ¿Y, te pareció buena idea utilizar el libro *Los mexicanos pintados por sí mismos* para conocer las costumbres, la cultura, la vida de aquel entonces?

M: Sí. Absolutamente, sí.

A: ¿Crees que ha sido útil para entender lo que ocurre en la actualidad? Lo que hemos visto en el libro, ¿crees que se ve reflejado de alguna manera en la sociedad mexicana actualmente? ¿Te ha ayudado a entender algo?

M: Sí. El machismo... Y sí, muchas cosas que veo ahora en México. Como tienen raíces en la historia.

A: El machismo es una de ellas, pero ¿sabes alguna otra?

M: ¿Otro ejemplo?

A: Sí.

M: No sé, como las profesiones y todo eso en general como el Aguador, que no es la misma profesión pero también tienen.

A: Y, por ejemplo, de La Chiera, ¿crees que sigue manteniéndose esa profesión en México actualmente? O ¿Ha evolucionado?

M: ¿Como la prostitución estás pensando?

A: No, simplemente como su oficio, como vendedora de bebida.

M: ¡Ah! La Chiera, estaba pensando en La China.

A: No, no.

M: Ahora no son estas chicas bonitas sino son hombres de 50 años.

A: Digamos, que tiene su origen anteriormente pero ahora ha evolucionado.

M: Sí, eso también es muy interesante.

A: A ver, ¿pensabas que podrías aprender español a partir de los cuadros de costumbres mexicanos de este siglo?

M: Creo que eso no es la forma ideal de aprender el español porque es una forma antigua, ¿no? A mí, por lo menos, es muy difícil. Es más difícil leer estos textos que otros, con muchas palabras que no conozco, como dijo Kari, ella tenía que buscar miles de palabras y ella es profesora, ¿no? Pero como creo que es muy interesante para un nivel avanzado, que no es ideal.

A: Y, además, otra pregunta es ¿pensaste que podrías aprender no solo cosas de la cultura mexicana sino también de la española? Porque en muchas ocasiones hemos intentado unir ambas culturas. ¿Pensaste que esto podría ser posible?

M: Realmente, no. Nunca me ocurrió. Aunque es dirigido a lectores españoles, no.

A: Pero, ya no solo puedes ver similitudes con la cultura española, sino con la francesa, con la italiana, en alguna profesión todos comparten algún tipo de oficio o de rasgo característico, ¿no?

M: Sí. Y que los autores también están comparando la sociedad mexicana con la sociedad francesa y española.

A: Ahora, una pregunta un poco distinta. ¿Cómo se mostró tu profesora respecto a la asignatura en las tres sesiones que habéis tenido?

M: ¿Cómo se mostró?

A: ¿Cómo fue su actitud? ¿Cómo fue la clase? Si te sirvió la clase, si te ayudó, si te aconsejó o ¿estuvo tirada en la silla sin ayudarte a nada? Si fue aburrida...lo que te transmitió, ¿cómo fue?

M: [risas] A mí, como con Kari las clases han sido como una o dos clases muy relevantes para la literatura y sobre el análisis de los textos pero mayormente han ido hacia el aprendizaje del español, ¿no? Entonces mucho tiempo no sentí que, en algún momento, fuera como muy relevante para la asignatura.

A: Y, ¿cómo viste la actitud del profesor?

M: ¿La actitud?

A: sí, ya no solo el contenido sino ella, ¿estaba motivada?, ¿era divertida?, ¿te ayudó en los momentos que necesitaste?

M: Sí, sí.

A: Y antes de hacer esta propuesta, estas tres sesiones que hemos tenido, ¿te imaginabas que se podrían realizar tantas actividades distintas a partir de un cuadro de costumbres?

M: No, no.

A: ¿Has observado que se puede conseguir, no?

M: Sí.

A: Y, ¿qué es lo que más te ha gustado de las tres sesiones?

M: Me gusta mucho escribir este texto y hacer el libro del cuadro de las costumbres.

A: ¿El de los *Estudiantes de Bergen*?

M: Ah, sí. Porque era muy creativa y podíamos utilizar lo que aprendimos del género del cuadro de costumbres.

A: Y, ¿lo que menos?

M: Era este de... platicar de las bebidas porque era muy divertido pero no sentí que era relevante para el texto de La Chiera. Que era como tomar un término o un tema y hablar de otra cosa como de nuestro tiempo y no sentía como que era relevante como para entender el texto.

A: Vale, respecto a eso. Era un término que era tanto de la cultura española como latinoamericana porque también teníamos la horchata de Guatemala, de El Salvador...

Consideras, respecto a ese punto que no ves tan positivo, ¿te ha servido para aprender algo de la cultura española, en este caso?

M: Sí, eso es verdad. Sí. Esto fue una parte de la clase pero la mayoría de la clase era bueno como para practicar y platicar.

A: sí, para conversar, ¿no?

M: Sí, absolutamente. Pero con el enfoque de la asignatura de literatura no era como tan relevante.

A: Vale, perfecto. ¿Crees que la relación con tus compañeros es importante para tu aprendizaje?

M: Sí, más o menos. El aprendizaje es más divertido si tienes buena relación con tus compañeros.

A: Y, ¿crees que el clima de la clase ha sido bueno?

M: Sí, absolutamente.

A: ¿A qué crees que se debe?

M: Creo que es mucho el grupo, que todos las personalidades como se mezclan muy bien.

A: ¿Se entienden?

M: Sí, se entienden muy bien y también como que la profesora también contribuye.

A: ¿Crees que el papel del profesor es importante respecto a la motivación de un alumno?

M: Sí.

A: ¿Puedes decirme por qué? ¿En qué sientes que el profesor es importante?

M: Es porque como que el profesor, como de alguna manera es la imagen de la materia, ¿no? Es que para el alumno es como que tiene el control de la asignatura entonces, si no te cae bien el profesor y no crees en lo que está haciendo eso afecta mucho a tu respecto a la asignatura.

A: Muy bien, estoy de acuerdo. Y, ¿cómo has percibido a tu profesor en estas últimas tres sesiones?

M: ¿Puedes repetir?

A: ¿Cómo has percibido, has notado a tu profesor durante estas tres últimas sesiones? Has sentido, respecto a la pregunta que te acabo de hacer antes, ¿estaba motivado?, ¿estaba activo?, ¿fomentaba el trabajo?

M: Sí. Absolutamente. Creo que de todo era como saber muy bien qué hizo y tener como muchos métodos de enseñar muy buenos y eso. Pero que, a veces, se sentía como un poquito impaciente en respecto a de que era muchos problemas de tener esta asignatura de literatura, ¿no? Y también por otros factores que como no habíamos tenido el *chance* de tener tantas clases de literatura antes.

A: Y, respecto a esto, insisto en esa parte. Sabemos que la profesora titular, ha faltado a las alguna de las clases, pero respecto a la profesora que te dio clase... su actitud, ¿viste que te motivó? ¿Por decirlo de alguna manera?

M: Sí.

A: ¿Y crees que después de haber hecho esta propuesta, con esto me refiero a las actividades que hemos hecho estas tres sesiones, tus ganas por seguir estudiando y aprendiendo español han aumentado?

M: Espera. Era una pregunta muy larga.

A: ¿Crees que tras haber realizado esta propuesta de actividades tus ganas por aprender español, han aumentado? Por aprender o por seguir estudiando, aprendiendo cosas de español...

M: Sí.

A: ¿Y puedes decirme, cómo? ¿Algo que te haya resultado interesante?

M: Esto es como lo más difícil, decir de qué manera. Es como los diferentes materiales didácticos, esto me daba como mucha motivación a cómo enseñar español.

A: Y tras haber realizado esta propuesta didáctica sobre literatura, ¿te sientes más motivada?

M: ¿propuesta didáctica?

A: las actividades que hemos hecho sobre literatura.

M: Sí. Realmente, no, no mucho porque creo que en este aspecto he estado un poco... ¿*impacient*?

A: Impaciente.

M: Sí de cómo empezar el curso pero eso es por otros factores.

A: Y respecto a tu sensación cuando terminamos estas tres clases, ¿tu sensación era... cómo era esa sensación que tenías?

M: Era como, en estos sesiones no tenía mucha motivación como para aprender español, como para analizar literatura, exactamente en estas clases. Entonces, lo que significó para mí era como ¡ah, era divertido! Y, probablemente, aprendí algo pero...

A: Era como que no profundizamos, ¿era más superficial?

M: Sí. Perfecto. Pues, muchas gracias por haberme respondido a todas las preguntas.

## Anexo 18. Transcripción de la entrevista 3

A: Bueno, Juan. Voy a realizarte una entrevista sobre las tres últimas sesiones que hemos tenido en clase. ¿Puedes decirme si te gusta aprender idiomas y cuáles?

J: Sí me gusta aprender idiomas. Desde que he aprendido noruego, me ha despertado el interés por los idiomas nórdicos, el danés, el sueco y eso. Tal vez algún interés por otros idiomas latinos y demás...

A: Y, hasta ahora, ¿cómo ha sido tu experiencia aprendiendo idiomas? En general. En inglés, noruego... ¿han sido distintas? ¿Parecidas?

J: Sí. Han sido distintas por el tema de que inglés lo estudié por diez años en el colegio, qué se yo. Estudié en un colegio bilingüe, mientras que el noruego, lo aprendí en dos años y medio y lo hablaba fluido. Entonces, sí, ha sido diferente. Lo mismo con el portugués, ha sido muy rápido, tendrá que ver, tal vez, con el interés y con la necesidad también en lo laboral y eso.

A: Muy bien. Bueno, en este caso, tú eres hablante nativo español, pero dime cuáles son tus experiencias, por ejemplo, ahora que estás estudiando el Grado de Estudios hispánicos y Literatura. ¿Cuál es tu experiencia general?

J: Ya. Mi experiencia es ahora como profundizar más en temas de cultura, literatura, gramática... siendo nativo en el colegio todo se veía quizá mucho más superficial y ahora es más interesante, pues, si lo he elegido es por causa del interés que me ha despertado sobre todo la literatura latinoamericana y todo eso.

A: Y, ¿habías estudiado antes literatura?

J: Sí. De manera más superficial también, ¿no?

A: ¿Me puedes decir lo que hacíais en clase?

J: Sí. Teníamos durante un semestre dos o tres libros y se analizaban, se leían, se analizaban y eso era todo. Un poco más superficial.

A: Y, ¿habías estudiado antes también Literatura Latinoamericana?

J: Sí, sobre todo la latinoamericana. No he leído ningún libro de un autor español, no.

A: Cuando tu profesora te dijo que ibas a estudiar Literatura mexicana del siglo XIX, ¿qué pensaste?

J: Pensé más en, tal vez, alguna novela o algo..., nunca pensé que iba a estudiar el costumbrismo, digamos algunos personajes de la época. Sí que pensé en que iba a estudiar la cultura pero ya, no pensé en el costumbrismo y así.

A: Y, ¿te pareció buena idea utilizar el libro de *Los mexicanos pintados por sí mismos* para conocer las costumbres, la vida, la cultura en aquel entonces?

J: Sí, desde ahí he sentido que representa ciertos tipos de la sociedad, de la época. Aunque me hubiera gustado tal vez que, en lugar de los 35 cuadros que hay en el libro, solamente 3 son como originales, no sacados de trabajos previos. Me hubiera gustado que hubiera más, tal vez como lo que hicieron *Los cubanos pintados por sí mismos* donde se representa más la cultura cubana con cuadros originales y no copiados de los *españoles* o *Los franceses pintados por sí mismos.*

A: Aun así, ¿tú crees que ha sido útil para ti respecto a la actualidad haber leído este cuadro de costumbres?, ¿te ha enseñado algo? O sea, lo que representa ¿te ha enseñado algo para entender la actualidad?

J: Sí, se puede ver un legado. Se puede ver un legado de algunos trabajos. Me refiero más a los trabajos, a las profesiones, a la vida social. Se ve legado en la actualidad.

A: ¿Pensabas que podrías aprender español a partir de los cuadros mexicanos de dicho siglo? Tú me vas a responder que no, porque eres nativo o... [risas]

J: No, la verdad es que sí. Es otro lenguaje, ¿no? Gramaticalmente se escribía de otra manera. Y, justamente cuando escuché que íbamos a estudiar el siglo XIX pensé en el lenguaje que iba a ser diferente, que iba a tener que... y, lo es, porque siempre tengo que tener un diccionario histórico de la época para poder entender, hacer un análisis literario, entonces sí, la verdad es que sí se aprende más de mi idioma, del español antiguo.

A: Y, ¿has podido relacionar aspectos de la cultura mexicana con la española, por ejemplo?

J: Sí. Con lo que te respondí anteriormente que 32 tipos, cuadros de costumbres, han sido tomados algunos de los cuadros de los españoles, uno se hace una idea. Sí, de la cultura española, de que esto viene de la cultura española.

A: Muy bien. Ahora, cambiando un poco de tema. ¿Puedes decirme cómo se mostró tu profesora respecto a la asignatura?

J: Sí. Yo veía a la profesora motivada y sabiendo del tema y su tema, por ejemplo, La Chiera. Lo entendía y lo adaptó a cualquiera que su interés fuese y lo adaptó bien, sí.

A: Muy bien. Antes de hacer esta propuesta de actividades, me refiero a las tres sesiones que tuvimos, ¿te imaginabas que se podrían realizar tantas actividades distintas a partir de un solo cuadro?

J: La verdad, no. Estaba más acostumbrado a hacer una manera más conservadora, tal vez, de análisis literario y más enfocado en eso. No, no me imaginaba que se podían hacer tantas actividades.

A: Entonces, digamos que, de alguna manera, te ha no sorprendido pero te ha hecho pensar que se pueden hacer más cosas, ¿no?

J: Sí, sí. Te despierta algo... te enseña algo nuevo, ¿no? He aprendido algo nuevo y he aprendido que se le puede dar un enfoque más que el típico análisis literario y conservador.

A: Muy bien. Vale. ¿Qué es lo que más te ha gustado de estas tres sesiones?

J: Sí, me ha gustado el trabajo en grupo, como lo hemos trabajado. Me ha gustado la dinámica de clase, que no ha sido simplemente sentarse y escuchar una cátedra. No quiero decir un monólogo pero sí, sentarse y escuchar. Ha sido más dinámico. Y aparte, también la interacción con los demás, con los compañeros de clase que, normalmente, no se tiene y se pierde lo que es el sentido de un grupo, entonces, eso también ha ayudado a la unidad de grupo en la clase.

A: Muy bien. Y, ¿puedes decirme lo que menos te ha gustado?

J: Sí, tal vez, viéndolo de una manera más egoísta, me hubiera gustado que se enfocara más en mi tesis. Yo voy a escribir una tesis en esto, entonces, es por eso. Pero yo creo que, en general, incluso con la otra profesora [la titular] tuviera también otro enfoque con mi personaje, con mi cuadro de costumbres, así que, eso nada más. Si se hubiera concentrado tal vez un poco más en mi cuadro de costumbres desde una manera más literaria.

A: Muy bien. Vale. Y, ¿crees que la relación con los compañeros es importante para tu aprendizaje?

J: Sí. Obvio. Le da como un factor extra para motivarte y para venir a clase y estudiarlo. Tal vez, juntarlos en otro lado, cambiar de salón...

A: O sea, que crees que el clima de la clase, ¿ha sido bueno? ¿Podrías calificarlo así?

J: Sí.

A: Y, ¿a qué crees que se debe? Bueno, me has dicho que a cambiar de aulas...

J: Sí, eso. Normalmente, en los semestres en los que he estado aquí siempre se ha dado la clase en el mismo salón, nunca se ha organizado una actividad diferente, entonces, eso mismo. Las actividades siento que han unido al grupo y que nos han motivado a, tal vez, a contactarnos fuera de clase, a tomar notas... es como, más unidos como grupo, sí.

A: Muy bien. ¿Crees que el papel del profesor es importante respecto a la motivación de un alumno?

J: Sí, pienso que es esencial que el profesor se sienta motivado y que nos inspire a trabajar con los nuestro. Si el profesor viene desganado y así, pues, lo transmite y puede hacer de tu clase la peor experiencia o la mejor experiencia. Entonces creo que el profesor toma un papel central y muy importante.

A: Muy bien. ¿Cómo has percibido a tu profesor durante estas tres sesiones? ¿Se asemeja a lo que tú acabas de decir ahora o...?

J: Sí. Ha hecho que me sienta motivado, que me den ganas de leer otros cuadros. Siento que el profesor ha sabido el tema y nos ha dado un enfoque diferente al que estamos acostumbrados y esto me ha hecho sentir motivado.

A: Muy bien. Para terminar ya, ¿crees que tras haber realizado esta propuesta de actividades, tus ganas por aprender o seguir estudiando español, han aumentado? Y, ¿cómo?

J: Sí. El cuadro de costumbres que tengo ahora, investigándolo y leyendo artículos y demás, me ha dado como ideas para, tal vez, hacer un estudio de máster o un estudio más profundo enfocado en el siglo XIX. Lo que antes creía que no iba a ser interesante, ahora veo que podría hacerse un trabajo más amplio de esto, más profundo, así que eso.

A: Muy bien. Y, ¿tras haber realizado estas actividades sobre literatura, te sientes más motivado?

J: Sí. De una u otra manera. Y tanto para escribir como para profundizar en el siglo XIX, en mi cuadro de costumbres, en la litografía, en la cultura de la época. Tal vez, en trabajos similares que se han hecho, como el de los españoles que te mencionaba antes.

A: Esas ganas de leerlos, ¿no?

J: Sí, y de hacer una comparación entre trabajos, para complementar un estudio, ¿no? Hacer una comparación para saber cómo eran los trabajos que se hicieron antes a este, ¿no? A los mexicanos, y también posteriormente.

A: Muy bien. Pues, muchas gracias por tus respuestas.

J: De nada.

## Anexo 19. Transcripción de la entrevista 4

A: Bueno, Synnove, voy a realizarte unas preguntas para mi Trabajo Final del Máster sobre las clases que hemos tenido juntos de Literatura y la primera pregunta es ¿te gusta aprender idiomas?

S: Si, sí, mucho, muchísimo.

A: ¿Sí? ¿Me puedes decir cuáles?

S: Pues, español, por supuesto. Pero también inglés, mucho. Español e inglés y quiero aprender otros idiomas más tarde, no, después. Pero necesito que aprender esos por ahora.

A: Muy bien, afianzarlos, ¿no?

S: Sí.

A: Y, hasta ahora, ¿cómo ha sido tu experiencia aprendiendo idiomas?

S: Una experiencia positiva, ¿quizás? Es que, me gusta mucho y por eso es muy divertido. Porque me gustan las pronunciaciones y los sonidos y ¡la gramática! En ambos, en inglés y español pero es, sí es una experiencia positiva. Pero también la [asignatura] de cultura y literatura.

A: ¿Te gusta...? ¿Has viajado alguna vez a algún país de habla hispana?

S: Sí.

A: ¿Dónde has estado?

S: He estado en México, Cuba y también en España.

A: O sea, que ya has tenido contacto fuera de clase con el español.

S: Sí.

A: ¿Y cómo fueron tus experiencias allí?

S: ¿Qué?

A: Tus experiencias. ¿Cómo fueron allí, en México, en Cuba...?

S: ¡Ah! En México no pude hablar español porque era antes que aprendí español en general, pero en España pude hablar español en Madrid, por ejemplo, y era superdivertido. Y nosotros tomamos un curso de español y hablábamos en la calle, con la gente y en los restaurantes y tal, y también en Mallorca, en mis vacaciones con mi familia y es muy divertido porque mi familia era como ¡"guau", tú hablas español! Porque no es tan normal como para mí hablar español en frente de ellos y por eso era un poco...

A: ¿Sorprendente, no?

S: Sí, sorprendente.

A: Pero, ¡qué bien que tus padres pudieran escucharte!

S: Era más como mi hermano. Pero, sin embargo, sí.

A: Muy bien. Muy bien. Y, ¿puedes decirme por qué estudias español?

S: Estudio español porque me gustan los sonidos y la pronunciación, y porque no sé si es una respuesta un poco raro pero es como una lengua "exótica". Y también porque puedo usarlo en muchísimas partes del mundo, en toda América Latina, en muchas partes de Estados Unidos también como Texas y también en España, y creo que español es como una, puede ser como un "gate way", sí, para aprender también como italiano, el francés y el portugués más tarde.

A: Lenguas romances.

S: Sí.

A: Claro, tienen el mismo origen y, por eso, se parecen mucho. Muy buena idea. Muy bien. Y, bueno, tus experiencias previas con el español... Me has comentado que estuviste en Mallorca, que has estado en más sitios de España, que has estado en Cuba, en México... muy bien. Y, cambiando un poco de tema, ¿habías estudiado antes literatura, en general?

S: No en la nivel de la universidad pero como en el instituto sí y secundaria y primaria, sí. La literatura en Noruega... como general. Y también la literatura inglesa.

A: Y, ¿recuerdas lo que hacíais en clase? ¿Cómo eran las clases de literatura normalmente?

S: En la literatura noruega era como leer y aprender la historia y la literatura noruega y por qué era eso y porque también en la literatura noruega era un método o una manera de aprender la lengua de una manera más alta o a un nivel más alto y lo mismo con la literatura inglesa pero con la literatura inglesa, leímos como libros y teníamos como proyectos. Leemos este libro y después escribimos un poco del autor y de por qué escribió ese libro y lo analizamos y como un resumen y tal y lo presentamos.

A: Vale. Muy bien. Y, ¿has estudiado alguna vez literatura latinoamericana?

S: Como aquí en la universidad, solamente aquí en este programa de Bachelor el año pasado pero antes no, nunca.

A: Y cuando tu profesora te dijo que ibas a estudiar literatura mexicana del siglo XIX, ¿qué pensaste?

S: Al empiezo no sé, pero cuando Kari lo explicó y por qué y todo eso, era muy... pensé que podía ser muy divertido y en alguna manera, distinto. No como los otros cursos pero sí.

A: ¿Algo diferente?

S: Sí, algo diferente pero en una manera positiva porque era como el costumbrismo y tal, yo pienso que es tan interesante y no es como el costumbrismo en toda Latinoamérica pero solamente en México y en esa manera es posible enfocarse.

A: Muy bien, perfecto. Entonces, ¿te pareció buena idea utilizar el libro *Los mexicanos pintados por sí mismos* para conocer las costumbres, la cultura, la vida de estas personas en México de aquel entonces?

S: Sí, sí. Muchísima. Quizá no perfecta pero casi. Porque no sé.

A: Entonces, ¿crees que ha sido útil para entender lo que ocurre en la actualidad? ¿Utilizar este libro te ha servido para entender cosas que ocurren en la actualidad en México?

S: Puede ser pero no sé tan muchas cosas que están ocurriendo en México. No pienso mucho sobre eso pero puede ser como la historia es relevante. En todas partes del mundo es relevante.

A: Muy bien. ¿Pensabas que podrías aprender español a partir de los cuadros de costumbres de este siglo, del siglo XIX?

S: Creo que no he entendido.

A: Vale. ¿Antes, pensabas que podrías aprender español a través de estos cuadros de costumbres, a través de los cuadros de *Los mexicanos pintados por sí mismos*? ¿Tú pensabas que sería posible aprender algo de español a partir de ellos? Porque se trata de textos del siglo XIX.

S: Ah, quizá un poco sí. Pero quizá no como todo, pero México era... Por ejemplo, era un factor muy grande en el tiempo colonial y por eso puede ser que...

A: Que te haya ayudado.

S: Sí, pero no como mucho. Pero quizá un poco.

A: Además, ¿pensaste antes que podrías aprender no solo cosas de la cultura mexicana sino también de la española?

S: Sí.

A: ¿Lo entiendes?

S: Creo.

A: Cuando empezamos con los cuadros de costumbres, tú pensaste en algún momento que ibas a aprender cosas no solo de la cultura mexicana sino de la española, de la francesa... que vimos que había un cuadro de costumbres de los franceses. ¿Pensabas que ibas a aprender más cosas?

S: Sí, quizá un poco sí.

A: Vale, ahora te hago otra pregunta cambiando un poco de tema. ¿Puedes decirme cómo se mostró tu profesora respecto a la asignatura? ¿Cómo se mostró ella?

S: Pero ahora, no sé exactamente qué significa "mostró"?

A: "Mostró" es cómo se sentía ella en la asignatura, cómo se presentaba ella ante vosotros.

S: Ah, vale, vale. Kari es una profesora perfecta porque es tan... feliz cuando habla sobre su asignatura, cuando habla sobre la literatura mexicana y de la literatura en general y todo que sabe es como, tiene mucho...

A: ¿conocimiento?

S: Sí, mucho conocimiento pero es como quiere enseñarlo con todo su alma y hay una palabra pero no lo recuerdo.

A: Es como que adora o le encanta.

S: Sí, es como que le encanta la literatura y quiere enseñarlo y quiere que todo el mundo lo sabe y es como, no sé, casi como que tiene su corazón a fuera cuando habla sobre la literatura y es superbuena para escucharla y verla porque es tan... sí, no me recuerdo de la palabra que quiero pero sí.

A: Es como una "fanática" del siglo XIX, del costumbrismo, ¿no? Le encanta.

S: Sí.

A: Vale, gracias. Ahora, cambiando un poquito. Cuando empezasteis las clases conmigo, recuerdas las últimas tres sesiones, antes de hacer estas actividades, esta propuesta de actividades, ¿te imaginabas que se podían realizar tantas actividades distintas a partir de un cuadro de costumbres?

S: Hm

A: ¿Recuerdas las actividades que hicimos?

S: Sí, sí.

A: ¿Y tú pensabas que se podían realizar tantas cosas a partir de un solo cuadro?

S: ¿Pero de otras también o...?

A: No, por ejemplo, de un solo cuadro hicimos muchas actividades y muy distintas. ¿Tú pensabas al principio, antes de hacerlo, que de un solo cuadro se podían hacer tantas cosas?

S: ¡Ah! Es eso, pues es como no sé. Por ejemplo, en un cuadro, en un texto, fue muchísimas cosas. Y... en esa...

A: ¿La Chiera?

S: Sí. En La Chiera, nosotros hicimos esas cosas pero creo que había otras cosas posibles que hacer también pero creo que es con la literatura y la literatura latinoamericana o con la literatura en general, es posible hacer actividades y muchísimos tipos de actividades, solamente depende de quién lo ha pensado.

A: Muy bien, y ¿qué es lo que más te gustó de las tres sesiones? ¿Recuerdas algo? ¿Una actividad, el trabajo en grupo...?

S: Me gusta el trabajo de grupo que, cuando hicimos el...

A: ¿El libro?

S: Ah, sí. Más que todo. El libro de costumbres de los estudiantes de aquí en Bergen, era lo mejor. Prefiero eso pero también cuando hicimos la, no presentación pero...

A: ¿Los anuncios?

S: Quizá pero no. Cuando estuvimos en Kvarteret, eso de las cositas noruegas.

A: ¡Ah!

S: O quizá no noruegas pero eso.

A: ¿Habla de la cultura española, por ejemplo? Que hablamos sobre las bebidas típicas españolas y que lo hicimos fuera del aula.

S: Sí, pero cuando nosotros hicimos nuestras propias...

A: ¿El póster?

S: Sí, sí. Eso. Pero más que nada el libro, sí.

A: Muy bien. Perfecto. Y ¿lo que menos te gustó?

S: A ver, lo que menos me gustó...

A: No tiene por qué ser de las actividades, puede ser de lo que tú quieras.

S: Sí, he pensado quizá un poco de que algunas de las actividades eran como actividades más de... para alumnos del instituto o del colegio y no tanto a nosotros aquí en la universidad. Porque, por ejemplo, la poesía y eso... pero era divertido, pero no era tan serio. Quizá eso.

A: ¿Crees que la relación con tus compañeros es importante para tu aprendizaje?

S: Sí, mucho. Sí.

A: ¿Y crees que el clima de la clase ha sido bueno? ¿A qué crees que se debe? ¿Por qué crees que ha sido bueno?

S: Es que nosotros en mi clase es que hablamos juntos y hacemos cosas a fuera de clase, por ejemplo, en Kvarteret o como fiestas, o tomamos algo de té o café o, no sé, un bocadillo o vino y todo eso, y solamente hablamos y es muy bueno para hablar y para mí es muy importante porque yo no soy de América Latina, yo no soy de España, soy noruega y por eso necesito practicar en español como todo el tiempo y por eso es una buena cosa que hablar con mis compañeros de clase porque ¿me mejoro?

A: Sí, mejoro, puedes hablar más, practicar.

S: Sí, sí, sí. Eso es muy importante. De la...

A: Unión, relación, ¿no?

S: Sí.

A: Muy bien. Y, ¿crees que el papel del profesor es importante respecto a la motivación de un alumno?

S: Sí, mucho. Por ejemplo, aquí en la literatura, Kari, es tan motivada como un Dios [risas] pero muy motivada y cuando ella es motivada, yo me hace más motivada y por ejemplo, si el profesor o la profesora, sea un poco aburrido, cansado o algo de eso, no es tan divertido, no es lo mismo porque he tenido profesores como eso también y las clases no eran necesariamente tan buenas, no aprendí todo que necesite pero cuando la profesora o el profesor es motivada y no sé, ¿feliz? Como eso, es una manera muy distinta, es como yo pienso un poco como la profesora y toda la clase lo piensa también y es una...

A: Es muy importante, ¿no?

S: Sí, sí.

A: Vale. Y, ¿cómo has percibido a la otra profesora durante estas tres últimas sesiones? ¿Cómo la notaste, cómo la sentiste? ¿Cómo fue el ambiente en clase, cómo se mostró ella?

S: A mí me gustó, sí. Por ejemplo, en la clase de La Chiera, era una clase muy buena porque hablamos sobre todo que era importante en el texto y también pude ver que tú lo gustó al texto.

A: ¿Qué me gustó el texto?

S: Sí. Eso es algo que se puede ver y también escuchar como la motivación y todo eso.

A: Y, ¿crees que tras haber realizado esta propuesta de actividades, lo que hicimos todos juntos, tus ganas por aprender o seguir aprendiendo español, han aumentado?

S: No sé si han aumentado pero son lo mismo, mis ganas por aprender español son tan altas y sí, a lo mejor en literatura y gramática porque son las asignaturas que me gustan más y no han aumentado pero se han mantenido.

A: Y tras haber realizado estas actividades, ¿te sientes un poco más motivada?

S: No sé. No sé, pero...

A: Al menos, aunque no más motivada, pero sientes que has realizado actividades distintas a las que estás acostumbrada y, tal vez, has podido pensar: "mira, esto me gustó y..."

S: Sí. Es de todas las actividades que hay.

A: El libro, comentar en el muro de Facebook...

S: Creo que el libro me motivó, sí. Porque era muy divertido porque escribir sobre nuestros amigos... [risas] Pero no sé si sigo más motivada pero sigo igual.

A: Muy bien, pues, muchas gracias por contestar a todas las preguntas, Synnove.