

Institutt for språk og kultur

El papel de la motivación en la enseñanza de ELE

Un estudio aplicado a ser/estar/hay e imperfecto/indefinido

—

Aina Hernández Evensen

Masteroppgave i spansk språk ved lektorutdanningen SPA-3980 - mai 2017

Índice

1. Introducción.....	p 4
2. Base teórica.....	p 6
2.1. Teoría gramatical: contrastes españoles sin equivalencia en noruego.....	p 6
2.1.1. Préterito indefinido y préterito imperfecto.....	p 6
2.1.2. <i>Ser, estar y hay</i>	p 15
2.2. Teoría didáctica.....	p 21
2.2.1. Enseñanza de la gramática.....	p 21
2.2.2. Los métodos inductivo y deductivo.....	p 24
2.2.3. Teoría sobre la motivación.....	p 24
2.2.4. El papel del profesor.....	p 28
2.2.5. Documentos en gestión.....	p 30
3. Metodología de mi investigación.....	p 35
4. El plan didáctico y su fundamento.....	p 39
4.1. Los factores circunstanciales de la investigación.....	p 39
4.2. El programa.....	p 39
4.3. Los cuestionarios.....	p 41
4.4. El plan de las actividades.....	p 44
4.4.1. Las pruebas de gramática.....	p 44
4.4.2. La discusión en clase sobre la gramática y la relevancia del español..	p 49
4.4.3. Los métodos inductivo y deductivo.....	p 51
4.4.4. El uso de ambos idiomas.....	p 54
5. La implementación práctica del plan didáctico y su análisis.....	p 55

5.1. Las respuestas del primer cuestionario.....	p 55
5.2. La discusión en clase sobre la gramática y la relevancia del español.....	p 58
5.3. Los métodos inductivo y deductivo.....	p 63
5.4. El uso de ambos idiomas.....	p 81
5.5. El papel del profesor.....	p 86
6. Los resultados de las pruebas.....	p 92
6.1. Los resultados y las dificultades principales.....	p 92
6.2. Impresión general.....	p 96
6.3. Errores típicos al principio y al final.....	p 96
6.4. Posibles mejoras.....	p 101
6.4.1. Dificultades con la comprensión de las reglas.....	p 101
6.4.2. Actividades para evitar errores de conjugación y concordancia.....	p 103
7. Conclusión.....	p 105
8. Bibliografía.....	p 107

1. Introducción

Hay una gran cantidad de teorías sobre la motivación de los estudiantes al aprender una lengua extranjera. Cada una contiene una opinión sobre qué es la motivación y de dónde procede, y se enfoca en diferentes aspectos de ella. Sin embargo, tienen una cosa muy importante en común y es la convicción de que la motivación tiene una gran influencia en el aprendizaje. Se puede decir que la motivación funciona como un combustible que facilita el esfuerzo que los alumnos tienen que hacer para aprender. Por lo tanto, es esencial que los profesores realicen la enseñanza de una manera que motive a los alumnos.

La motivación parece ser aún más importante cuando los alumnos se enfrentan con un tema difícil o más desafiante de lo normal. Esto se debe a que los alumnos tienen que hacer más esfuerzo y trabajo para comprenderlo y así aprenderlo. Durante todo mi tiempo como estudiante de español y mi experiencia durante las prácticas en colegios como estudiante de pedagogía he experimentado y observado que hay sobre todo una parte de la gramática española que resulta ser más desafiante que el resto, y esta es la que se refiere a los verbos. Pienso que la razón principal es que hay muchos contrastes en el sistema verbal español que no existen en el noruego.

Estos contrastes pueden ser bastante difíciles de comprender y aprender para los alumnos noruegos (o aquellos con noruego como lengua materna) ya que no existen ni en noruego ni en inglés. Estos temas requieren más de los alumnos para aprendérselos porque tienen una lógica hasta ahora desconocida para ellos y por lo tanto no se puede hacer traducciones directas.

El objetivo de esta tesis es explorar dos de estos temas y evaluar en qué medida la motivación desempeña un papel en su aprendizaje, qué contrastes son los que se pueden beneficiar de distintas metodologías y qué clase de errores persisten pese a todo en un nivel inicial. Cuando el alumno se enfrenta a un tema especialmente complejo que requiere más esfuerzo para aprenderlo, está en una fase crucial de su aprendizaje. Si logra superarlo llega a un nuevo nivel de comprensión del idioma. Desgraciadamente hay peligro de que el alumno se desmotive y que esto resulte en que su aprendizaje se estanque. Por eso quiero dedicar mi master a investigar cómo enseñar para contribuir a que los alumnos tengan motivación para aprender estos contrastes gramaticales, de manera que todos puedan superarlos y llegar a otro nivel. Mi planteamiento del problema parte de la siguiente pregunta:

¿Cuál es la mejor manera de enseñar los contrastes verbales en la gramática española que no existen en la gramática noruega para fomentar la motivación de los alumnos?

En cuanto a la estructura de este trabajo, empiezo por presentar la base teórica gramatical y didáctica en §2. El capítulo §3 se dedica a la metodología de mi investigación. A este capítulo le siguen tres en los que presento la secuencia didáctica con la que he conducido la experimentación de esta tesis. En §4, presento el plan que diseñé para los dos temas de gramática elegidos, explicando los motivos por los que elegí unos métodos u otros. En el capítulo siguiente, §5, presento cómo se desarrolló ese plan en la práctica y discuto los resultados de todas las actividades, salvo las pruebas generales inicial y final. La discusión y comparación de los resultados de las pruebas de gramática se presentan en el capítulo §6, donde, con el objetivo de evaluar hasta qué punto los métodos empleados han tenido éxito, hago un análisis de los errores que se han corregido y los que persisten después de la secuencia didáctica. En el último capítulo, §7, presento mi conclusión.

Antes de comenzar con el trabajo considero necesario informar de que mi planteamiento del problema inicialmente se trataba de cómo enseñar estos temas de gramática para fomentar el aprendizaje, y no originalmente discutir la motivación. Sin embargo, como una consecuencia de los resultados obtenidos me di cuenta de que un factor crucial que podía utilizar para articular mi estudio era la motivación.

2. Base teórica

En este capítulo voy a presentar el trasfondo teórico que ha servido de base a mi estudio de campo. Divido dicho trasfondo en dos partes. La primera se ocupará de lo necesario para el contenido gramatical de mi trabajo, mientras que la segunda se centrará en las herramientas y teorías pedagógicas desde las que he enfocado este contenido.

2.1. Teoría gramatical: contrastes españoles sin equivalente en noruego

Esta sección se divide en dos partes diferenciadas, ya que para elaborar este trabajo me he concentrado en dos aspectos gramaticales distintos que se unen porque constituyen contrastes verbales que el noruego no codifica expresamente.

2.1.1. Pretérito indefinido y pretérito imperfecto

El pretérito indefinido (1) y el pretérito imperfecto (2) expresan acciones y estados en el pasado y equivalen ambos al pretérito en noruego.

- 1) *María **habló** con Pedro ayer.* (María **snakket** med Pedro i går.)
- 2) *María **hablaba** con Pedro todos los días.* (María **snakket** med Pedro hver dag.)

Es decir, donde en noruego se usa sólo un tiempo verbal en español se usan dos diferentes, y cuál hay que usar depende de qué aspecto de las acciones, los acontecimientos y los estados se quiera expresar. Además los dos tiempos verbales hablan de cómo se percibe el desarrollo de la acción o el acontecimiento en relación al tiempo.

El pretérito indefinido y el pretérito imperfecto representan diferentes perspectivas sobre las acciones pasadas. Las perspectivas pueden ser subjetivos y depender del contexto (Chiquito 2009:121).

Por eso hay que elegir el tiempo verbal según la situación y la intención de lo que uno quiere decir. Nótese que esta forma de considerar el contraste supone que la diferencia entre imperfecto e indefinido es de naturaleza aspectual.

Ya que en noruego sólo tenemos un pretérito, este no se enfoca sistemáticamente en diferenciar acciones pasadas de indefinido o de imperfecto en el mismo grado que en español, pero cuando esto se hace necesario para aclarar el mensaje se usan adverbios, otras expresiones de tiempo o una circunlocución con expresiones verbales. Es decir, si vamos a traducir oraciones con pretérito indefinido o pretérito imperfecto del español al noruego hay

que recurrir a estas herramientas coadyuvantes para poder asegurar el significado completo de la oración. A continuación voy a presentar las reglas generales del uso de los dos pretéritos del español.

a) Pretérito indefinido

Primero voy a presentar la conjugación regular del pretérito indefinido en indicativo de los tres grupos verbales que tiene el español, los verbos que terminan en **-ar**, los que terminan en **-er** y los que terminan en **-ir**, para mostrar cómo uno puede reconocer un verbo conjugado en pretérito indefinido. Considero que memorizar estas conjugaciones constituye ya una primera dificultad básica para el aprendizaje de las formas entre hablantes de nivel inicial.

	HABLAR	COMER	VIVIR
YO	HABLÉ	COMÍ	VIVÍ
TÚ	HABLASTE	COMISTE	VIVISTE
ÉL, ELLA, USTED	HABLÓ	COMIÓ	VIVIÓ
NOSOTROS/-AS	HABLAMOS	COMIMOS	VIVIMOS
VOSOTROS/-AS	HABLASTEIS	COMISTEIS	VIVISTEIS
ELLOS, ELLAS, USTEDEN	HABLARON	COMIERON	VIVIERON

Una segunda dificultad de la conjugación del pretérito indefinido es que hay numerosos verbos de uso frecuente que son irregulares. Muestro la conjugación de tres de los verbos irregulares en indefinido más frecuentes para que se comparen con los verbos de conjugación regular. Nótese que en estos casos la raíz del verbo cambia por completo y que los verbos *ser* e *ir* comparten la misma conjugación. Las terminaciones de persona y número, asimismo, son diferentes de las de la versión regular, y entre verbos irregulares puede ser igualmente distinta, como se ve por ejemplo en fue / tuvo y fui / tuve. Todo esto constituyen dificultades que pueden requerir de actividad memorística por parte del estudiante.

	SER	IR	TENER
YO	FUI	FUI	TUVE
TÚ	FUISTE	FUISTE	TUVISTE
ÉL, ELLA, USTED	FUE	FUE	TUVO
NOSOTROS/-AS	FUIMOS	FUIMOS	TUVIMOS
VOSOTROS/-AS	FUISTEIS	FUISTEIS	TUVISTEIS
ELLOS, ELLAS, USTEDEN	FUERON	FUERON	TUVIERON

En cuanto a su uso el pretérito indefinido localiza por completo una acción o una situación en un punto de la línea temporal que es anterior al momento del habla. Por lo tanto, se emplea para expresar acciones pasadas que se encuentran terminadas, consideradas en toda su extensión –es decir, no en su desarrollo– y específicas –frente a por ejemplo hábitos generales–. Para usar el pretérito indefinido estos tres criterios tienen que ser cumplidos.

- 1) *Mientras Luis se bañaba, yo **escribí** un artículo.*
- 2) *Mi mamá **trabajó** como profesora toda la vida.*
- 3) ***Pasamos** las vacaciones en París.*

Ya que el pretérito indefinido expresa acciones terminadas se puede usar para una constatación de datos (Chiquito 2009:127). Es decir, en general si se usa el pretérito indefinido esto confirma que la acción tuvo lugar y que se completó. Gracias a esta característica del pretérito indefinido se usa frecuentemente para presentar datos históricos.

- 1) *La constitución noruega **fue** escrita en 1814.*

Ya que el pretérito indefinido expresa acciones pasadas puntuales tiene su atención puesta en el inicio o el final, o los dos, de una acción, ignorando en principio propiedades de su desarrollo interno o progresión. Por lo tanto cuando acotamos expresamente cuánto tiempo duró la acción (por ejemplo, con *durante*), o si queremos marcar el inicio o el final de la acción se usa este tiempo verbal (1 y 3). Expresiones de tiempo puntuales como *de pronto* o *en ese momento* requieren también el uso de pretérito indefinido (2). Nótese que aunque la acción sea puntual no necesariamente significa que no sea duradera como vemos en el ejemplo 3.

- 1) *El niño **se bebió** la leche.*

- 2) *Paseaba en el parque cuando de pronto escuchó un grito desgarrador.*
- 3) *Estudié español durante tres años.*

Que el pretérito indefinido expresa acciones pasadas únicas significa que habla de acciones concretas que tuvieron lugar dentro de un intervalo de tiempo concreto y estas acciones no forman parte de ningún hábito y no son repetidas (1). En este sentido, los hábitos –que son generales y no indican el número de veces que se realiza la acción– contrastan con las oraciones en que se habla de una acción concreta que se repite un número de veces, con un complemento de frecuencia que admite cantidades concretas (2)

- 1) *Pasamos las vacaciones en Tromsø (dos veces).*
- 2) *Me lo pidió {incontables / seis} veces durante estos años.*

También se emplea pretérito indefinido para expresar una serie de acciones pasadas que se realizaron sucesivamente (una tras otra). Al hacer esto se marca el final de una acción y el arranque de la siguiente (1). Nótese que en este caso se cumplen también los tres criterios arriba mencionado.

- 1) *Se levantó, se duchó, se maquilló, se peinó, se puso el uniforme y salió al colegio.*

b) Pretérito imperfecto

Pasemos ahora a la forma que contrasta con la anterior, el pretérito imperfecto. Como antes, primero voy a presentar la conjugación regular del pretérito imperfecto en indicativo de los tres grupos verbales; de nuevo, considero que esto es una dificultad potencial.

	HABLAR	COMER	VIVIR
YO	HABLABA	COMÍA	VIVÍA
TÚ	HABLABAS	COMÍAS	VIVÍAS
ÉL, ELLA, USTED	HABLABA	COMÍA	VIVÍA
NOSOTROS/-AS	HABLÁBAMOS	COMÍAMOS	VIVÍAMOS
VOSOTROS/-AS	HABLABAIS	COMÍAIS	VIVÍAIS
ELLOS, ELLAS, USTEDEN	HABLABAN	COMÍAN	VIVÍAN

En contraste con el indefinido, los irregulares con el imperfecto son muy escasas. En este sentido, la forma podría presentar menos dificultades al estudiante que el indefinido. Nótese también que la irregularidad no se hace tan extrema en imperfecto comparado con indefinido.

	IR	SER	VER
YO	IBA	ERA	VEÍA
TÚ	IBAS	ERAS	VEÍAS
ÉL, ELLA, USTED	IBA	ERA	VEÍA
NOSOTROS/-AS	ÍBAMOS	ÉRAMOS	VEÍAMOS
VOSOTROS/-AS	IBAIS	ERAIS	VEÍAIS
ELLOS, ELLAS, USTEDEN	IBAN	ERAN	VEÍAN

En cambio, su uso es mucho más complejo que el del indefinido, lo cual es una tercera dificultad. El pretérito imperfecto no indica por sí mismo un punto de referencia concreto en cuanto al inicio o el final de una acción, sino que se enfoca en cómo las acciones, acontecimientos, estados y características se mostraban en el pasado. Por lo tanto el pretérito imperfecto se emplea para expresar estados no dinámicos y acciones anteriores al momento de habla que se conciben en su progresión, durativas y repetidas. Se suele uno referir a estos como distintos casos, como el imperfecto de descripción (1), el imperfecto de hábito (2) y el imperfecto de progresión (3).

- 1) *Mi mamá **trabajaba** como profesora.*
- 2) *Normalmente **pasábamos** las vacaciones en París.*
- 3) *Mientras Luis **se bañaba**, yo **escribía** un artículo.*

El imperfecto de descripción se usa para expresar estados y situaciones en el pasado que no implican ninguna acción, sino propiedades que no tienen un final determinado o implican un desarrollo interno (1). Se usa el pretérito imperfecto para crear el contexto que funciona como un escenario estático en el que acciones dinámicas (que se presentarán dentro de la narración en pretérito indefinido) pueden tener lugar (2). Además el pretérito imperfecto en este uso también expresa situaciones pasadas dentro de las cuales se pueden situar otras acciones pasadas (3). Este escenario puede describir propiedades físicas como el clima o propiedades abstractas y estados.

- 1) *Mi padre **era** un hombre alto y **tenía** el pelo castaño.*

- 2) *Era un día de junio, el sol **brillaba** y **hacía** calor. Me puse el bañador y caminé hasta el lago para nadar.*
- 3) *Cuando **leía** el libro, sonó el teléfono.*

Por su parte el imperfecto de hábito se usa para expresar costumbres y otras repeticiones no específicas de acciones que pueden suceder sin un anclaje temporal específico o con distintos participantes (1). También puede expresar preferencias en el pasado (Chiquito 2009:130) (2), Con verbos de acción el pretérito imperfecto suele describir costumbres, rutinas y acontecimientos que sucedían regularmente, o que fueron repetidos en el pasado (1). Cuando varias acciones tuvieron lugar al mismo tiempo el uso de pretérito imperfecto puede destacar el hecho de que se realizaban simultáneamente. Las dos acciones se considera hábitos o algo que solía ocurrir al mismo tiempo (3).

- 1) *Cada navidad **visitábamos** a mis abuelos.*
- 2) *Me **gustaba** bailar.*
- 3) *Siempre **me reía** cuando **veía** mi serie favorita en la tele.*

Finalmente, el imperfecto de progresión se usa para expresar las acciones o «*las situaciones en su curso, enfocando en su desarrollo interno sin aludir a su comienzo ni a su final.*» (RAE & ASALE 2010:444) Se usa el imperfecto de progresión para hablar de acciones no acabadas y destacar su desarrollo o la duración. Puede expresar acciones pasadas enfocando en el desarrollo en sí (1) o puede tratarse de acciones pasadas que no llegan a producirse, o sea acciones no realizadas(2).

- 1) *Vimos como **se caía** el árbol.*
- 2) *¿A qué hora **tenías** la clase? (= No fuiste a la clase)*

También se puede usar el adverbio de tiempo *ya* para expresar acciones inconclusas. Si el verbo en pretérito imperfecto sigue al *ya* expresa una acción que ya se había iniciado, pero que fue interrumpido (1). Si se usa la construcción *iba a + infinitivo* se considera que la acción ni siquiera llegó a iniciarse (2).

- 1) *Ya **salía**, cuando sonó el teléfono.*
- 2) *Ya **iban** a salir cuando llegó su madre.*

En todo caso, lo que tienen en común estos usos es que no se focaliza el final de la situación.

También se usa el pretérito imperfecto para contar algún hecho en estilo indirecto, es decir cuando se usa una oración subordinada para referir algo que alguien dijo, o algo que uno piensa, cree o opina sobre el presente, el pasado o el futuro.

- 1) *Él dijo que no **tenía** amigos.*
- 2) *Ella dijo que María no **quería** trabajar.*

Aunque nos encontremos con un verbo conjugado en pretérito imperfecto no necesariamente significa que estemos hablando del pasado: en el presente puede seguir siendo cierto que el hablante sigue sin tener amigos(1). Esto es un efecto del hecho de que el imperfecto no se concentra en el final de una situación.

En español también existen usos modales del imperfecto, como el imperfecto de cortesía. Este uso del pretérito imperfecto se emplea en situaciones que se interpretan en presente para atenuar lo que se afirma, se demanda o se pide. Al usar el pretérito imperfecto se aprovechan sus características para crear un escenario ficticio que aleja la situación de la realidad (RAE & ASALE 2010:445) y así logra hacerla más cortés.

- 1) ***Quería** pedirte un favor.*

También quiero mencionar un par de construcciones gramaticales que requieren el uso del pretérito imperfecto. El primero expresa acciones que empezaron en el pasado, duraron cierto tiempo y terminaron antes que otra acción pasada (1). Y el segundo expresa cuánto tiempo hace que pasa o no pasa algo (2 + 3). En estos casos el pretérito imperfecto de indicativo se traduce al noruego por medio del pluscuamperfecto u otras construcciones.

- 1) ***Llevaba** 30 años trabajando en el colegio cuando se jubiló.*
- 2) *¡**Llevaba** mucho tiempo sin verte!*
- 3) *¡**Hacía** mucho tiempo que no **me reía** tanto!*

En estos casos, lo que se focaliza en español es la duración de la situación, lo cual justifica este uso. Como vemos, el abanico de construcciones con las que un aprendiz puede enfrentarse en imperfecto es muy complejo, lo cual es la principal dificultad al aprender esta forma.

Además existen algunas excepciones. Para hablar de estados en el pasado normalmente se emplea el pretérito imperfecto porque los estados describen cómo era o estaba una entidad. Sin embargo, hay un par de casos en que se permite emplear el pretérito indefinido con predicados de estado. El primero es que se usa el pretérito indefinido si se interpretan los

predicados de estado como transitorios. En este caso se considera que las propiedades son sujetas a cambios circunstanciales. También se puede añadir un predicado temporal para fijar la extensión de tiempo de las propiedades (RAE & ASALE 2010:442) (1).

1) **Fue** rubio (hasta los trece años).

El segundo caso tiene que ver con la delimitación existencial. Por ejemplo en una oración como *Carmen fue profesora* se entiende que el intervalo que ocupa la propiedad de ser profesora coincide con los límites de la vida de Carmen (2).

2) El río **dio** al mar. (= el río ha dejado de existir.)

c) Verbos que cambian de significado según el uso de pretérito

Fuera de las diferencias de uso que están descritas arriba quiero mencionar unos verbos cuyo significado cambia dependiendo de si son usados en pretérito indefinido o en pretérito imperfecto. Uno de estos verbos es *saber*. Si se usa el pretérito indefinido para el verbo *saber* significa *enterarse de algo* o *adquirir el conocimiento*, y es una acción. En noruego equivale al verbo «å få vite» (1). Si se usa el pretérito imperfecto significa *tener el conocimiento de algo* y es un estado. En noruego equivale al verbo «å vite» (2).

1) **Supe** que mi hermana estaba embarazada. (Jeg fikk vite at min søster var gravid.)

2) **Sabía** que mi hermana estaba embarazada. (Jeg visste at min søster var gravid.)

Otro verbo es *conocer*. Si se usa el pretérito indefinido para el verbo *conocer* significa *entrar en contacto con alguien o algo* y es una acción. En noruego equivale al verbo «å bli kjent med» (1). Si se usa el pretérito imperfecto significa que *hay familiaridad con alguien o algo* y es un estado. En noruego equivale a «å kjenne» (2).

1) **Conocí** a Marta. (Jeg ble kjent med Marta.)

2) **Conocía** a Marta. (Jeg kjente Marta.)

d) Dificultades y confusiones comunes con el indefinido y el imperfecto

Lo que hace este aspecto gramatical desafiante para los estudiantes noruegos es que se trata de un contraste verbal que no existe en noruego y por lo tanto uno no puede traducirlo directamente. Esto implica que para poder usar los pretéritos de español correctamente hay que aprender una nueva lógica lingüística.

La principal dificultad de aprender la diferencia entre el indefinido y el imperfecto es que tienen usos complejos, sobre todo el imperfecto, y esto implica que los alumnos tienen que considerar muchos aspectos gramaticales y pragmáticos para saber cuál aplicar. Hay muchas reglas principales y varias excepciones que los alumnos tienen que conocer y comprender. Y además tienen que entender bien los conceptos gramaticales. Por esta razón muchos alumnos tienden a confundirse y perderse en la *jungla de reglas y conceptos*.

Por ejemplo, he visto una tendencia de que los alumnos confunden los conceptos de *acción puntual* de indefinido y *duración* de imperfecto, como se ve en los ejemplos de abajo:

- 1) Ana **dormía** toda la noche. X
- 2) A las once mi hermana todavía **estuvo** despierta. X

En el primer ejemplo parece ser que muchos alumnos consideran el predicado *toda la noche* como duración, y por esta razón han aplicado imperfecto. Sin embargo, lo correcto aquí sería aplicar indefinido porque se trata de una acción pasada terminada (ya se acabó la noche y ahora Ana está despierta), puntual (la noche tiene un comienzo y un fin, y además el predicado *toda la noche* indica durante qué intervalo de tiempo duró la acción) y única (se trata de una sola noche). En el segundo ejemplo parece ser que muchos alumnos consideran el predicado *a las once* como puntual y por esta razón han aplicado indefinido. Sin embargo, lo correcto aquí sería aplicar imperfecto porque muestra un estado en el pasado que además no ha terminado (mi hermana todavía estaba despierta).

Los verbos que cambian de significado según si se aplica el indefinido o el imperfecto representan otra dificultad. Si traducimos estos verbos a noruego se convierten en dos verbos diferentes (aunque relacionados). Entonces, los alumnos tienen que memorizar estos verbos y sus significados para poder comprenderlos y aplicarlos correctamente en práctica.

Finalmente, la conjugación representa una dificultad adicional. Para poder usar el indefinido y el imperfecto correctamente no sólo se tiene que saber cuál de los dos elegir en cada situación y contexto, sino que también se tiene que saber conjugar los verbos en estos tiempos verbales. Con el imperfecto sólo hay que aprenderse la conjugación regular y los pocos casos irregulares, pero con el indefinido hay que memorizar la conjugación de muchos verbos irregulares. Muchos de estos verbos irregulares cambian mucho y algunos son casi irreconocibles. Además, los dos verbos *ser* e *ir* comparten la misma conjugación en indefinido. Todo esto tiende a confundir y frustrar a los alumnos.

2.1.2. Ser, estar y hay

El segundo caso de contraste que quiero estudiar tiene que ver con las alternancias de uso entre algunos verbos de una semántica muy ligera. Para expresar el verbo noruego *å være* en español normalmente se usan los verbos *ser* y *estar*, pero también los verbos *haber*, *hacer* y *tener* cubren varios campos de aplicación de *å være*. En este trabajo he elegido enfocarme en *ser*, *estar* y la forma impersonal del verbo haber, *hay*, porque son sobre todo estos tres los que los alumnos de español tienden a mezclar y confundir en los niveles a los que se aplica este trabajo. Por esta razón sólo voy a presentar la teoría de *ser*, *estar* y *hay*.

a) Ser

El verbo *ser* se usa para describir quién y cómo es el sujeto (Chiquito 2009:237). Es un verbo copulativo y se suele usar para oraciones copulativas caracterizadoras y oraciones copulativas identificativas o especificativas (RAE & ASALE 2010:708-710). Las oraciones copulativas caracterizadoras expresan características de personas, cosas y conceptos. Esto también incluye profesiones y ocupaciones porque se las consideran atributos caracterizadoras.

- 1) *Sus ojos **son** azules.*
- 2) *La fruta **es** de pésima calidad.*
- 3) *¿**Es** usted ingeniero?*

Por su parte las oraciones copulativas identificativas o especificativas identifican a personas, cosas o conceptos. Estas oraciones no aportan una propiedad o una cualidad del sujeto, sino que tiene una función identificadora y distingue el sujeto entre otros.

- 1) *El problema principal **son** tus mentiras.*

Es decir, se usa el verbo *ser* cuando se describen propiedades duraderas que definen a un individuo, una cosa o un concepto comparado con otros del mismo tipo. Por lo tanto estas propiedades forman parte de la identidad del sujeto. Ejemplos de propiedades duraderas son el aspecto físico, la personalidad, la nacionalidad, la creencia o consideraciones en relación a normas sociales (edad, estado civil..etc).

- 1) *Mi hermano **es** alto y rubio.*
- 2) *Mi marido **es** de Cuba y **es** físico.*
- 3) ***Soy** joven, pero **soy** casada.*

También se puede usar la combinación *ser + de* para describir las propiedades de las personas (1) y describir tipos de objetos (de qué está hecho, de qué consiste) (2), o para hablar de origen(3), señorío y pertenencia (4).

- 1) *Pedro es de buen humor.*
- 2) *La mesa es de madera.*
- 3) *Clara es de Málaga.*
- 4) *El libro es de Jorge.*

Por fin, quiero mencionar un par de casos más en que hay que usar el verbo *ser*. El primero es cuando se habla de la hora, los días, los meses, los años y otros períodos de tiempo (1 + 2). El segundo es que se usa el verbo *ser* cuando los adjetivos perfectivos en las oraciones pasivas expresan un cambio (3).

- 1) *¿Qué hora es? - Son las once.*
- 2) *Hoy es viernes.*
- 3) *Las casas son construidas (se constuyen casas).*

b)Estar

El verbo *estar* se usa para describir dónde y en qué condición el sujeto se encuentra (Chiquito 2009:237). *Estar* es un verbo copulativo y se usa para los adjetivos o los predicados de atributo episódicos o de estado. Estos adjetivos o predicados de atributo «*se refieren a estados accidentales, por lo general resultantes de algún cambio*». (RAE & ASALE 2010:242).

- 1) *Estoy limpio (porque me acabo de duchar).*

Por esta razón se usa *estar* cuando se describen estados físicos (1), estados emocionales (2) o estados sociales cambiantes (3). Esto implica que ha habido un cambio anterior y que el estado puede ser pasajero. Estos estados no forman una parte decisiva de la identidad ontológica del sujeto. Nótese que cuando hablamos de estados civiles se puede usar tanto *ser* como *estar*, y significa lo mismo. Además cuando se usa *estar* con adverbios se describe el estado general de las personas o los objetos (4).

- 1) *Irene está enferma.*
- 2) *Mis padres están contentos.*
- 3) *Estoy soltera.*
- 4) *Estamos bien, antes estábamos peor.*

También se puede usar *estar* para hablar de colores (1), tamaños (2) y otras propiedades físicas cuando son cambiantes en relación a un modelo objetivo o subjetivo. Además se usa *estar* cuando se habla de propiedades del sujeto que son relativas a una situación (3).

- 1) *El cielo **está** gris.*
- 2) *La niña **está** grande.*
- 3) *Mariale **está** guapa con esa blusa.*

Con sintagmas preposicionales, también se usa *estar* para hablar de la ubicación física de un sujeto o un objeto (1 + 2). Además se puede usar la combinación *estar de + sustantivo o adjetivo* para consignar estados, estados de ánimo (3), posición (4) y profesión o trabajo temporal (5).

- 1) *¿Dónde **estás**? **Estoy** en casa de Ana.*
- 2) *Tus libros **están** en la mesa.*
- 3) ***Estoy** de mal humor.*
- 4) *Mi marido **está** de viaje.*
- 5) *María **está** de profesora.*

Cuando los adjetivos perfectivos representan un estado que es el resultado de una acción o un acontecimiento hay que usar el verbo *estar* (1). Los casos más comunes son los participios resultativos que se usan igualmente en las oraciones pasivas con *ser* y los adjetivos que son derivados de verbos reflexivos que expresan cambios (*sentarse, dormirse, irritarse, morirse*) (2 + 3). La razón del cambio indicado con el uso de *estar*, está sobreentendida y a veces es un poco difusa.

- 1) *Las casas **están** construidas (ya terminaron de construirlas).*
- 2) *Los perros **están** dormidos.*
- 3) *Mis abuelos **están** muertos.*

La dificultad fundamental en el caso de estos dos verbos, por tanto, es capturar las nociones de estado frente a propiedad definitoria, o de propiedad fruto de un resultado frente a propiedad que podría poseerse independientemente.

c) Adjetivos que cambian el significado según si se usa *ser* o *estar*

Hay varios adjetivos que cambian de significado según cuál de los dos verbos se emplea. Si se usa el verbo *ser* el adjetivo describe el carácter o el temperamento de alguien, o sea expresa una propiedad que se le atribuye como característica suya (1), pero no necesariamente

describe un estado o una propiedad permanente (2), y si se usa el verbo *estar* el adjetivo describe algún estado circunstancial en el que alguien se encuentra (3), o manifiesta que el que habla percibe a alguien o algo en un estado que no concuerda con su recuerdo o con sus expectativas acerca de lo que deberían ser las propiedades normales de una entidad (4).

- 1) *Miguel es alegre (es una persona alegre, la propiedad alegre forma parte de su carácter).*
- 2) *Miguel es joven.*
- 3) *Miguel está alegre (ahora se encuentra en un estado emocional de alegría).*
- 4) *¡La niña está grande!*

También hay adjetivos que tienen cambios de significación más marcados (RAE & ASALE 2010:715) y muchos de ellos, al traducirlos a noruego, se convierten en dos adjetivos diferentes, como se ilustra en los siguientes ejemplos:

- 1) *Ser rico (adinerado). (Å være rik.)*
Estar rico (sabroso). (Å være god/velsmakende.)
- 2) *Ser sano (saludable). (Å være sunn.)*
Estar sano (con buena salud). (Å være frisk)
- 3) *Ser fresco (desvergonzado, también ser un fresco.) (Å være frekk/uforskammet)*
Estar fresco (Recién recogido/hecho) (Å være fersk/frisk/nylaget)

Como puede verse, esto añade una segunda capa de dificultad a distinguir entre estas dos formas verbales, ya que la modificación del significado del adjetivo no es siempre la misma.

d) Hay

Hay es morfológicamente la forma impersonal del verbo *haber* y está conjugado en una forma invariable que corresponde a la tercera persona singular junto a una marca adicional -y que se agrega en el presente. En los demás tiempos verbales la forma impersonal coincide con la tercera persona singular del tiempo correspondiente: hubo, había, habrá..etc. El verbo es un impersonal transitivo que no tiene sujeto, por lo que no concuerda con el único argumento que tiene, que es su objeto directo (1).

- 1) ***Hay muchas montañas en Noruega.***

Igual que el verbo *estar* el verbo *haber* en forma impersonal se emplea para localizar a personas o cosas. Mientras se usa *estar* para hablar de personas, cosas y conceptos definidos, se usa *hay* cuando se trata de personas, cosas o conceptos indefinidos. Por eso es normal usar

hay cuando se habla de alguien o algo por primera vez. Si ya se ha mencionado a la persona o la cosa antes, ya es específica y la conocemos, entonces hay que usar *estar* (2).

2) **Hay** dos chicos españoles en la fiesta. / Miguel e Iván **están** en la fiesta.

Además el verbo *haber* se usa para expresar existencia (3) o presencia (4).

3) ¿Por qué no **hay** paz en el mundo?

4) Miguel, **hay** un señor aquí que quiere hablar contigo.

e) Dificultades y confusiones comunes con *ser*, *estar* y *hay*

Lo que hace este aspecto gramatical un desafío para los estudiantes noruegos, igual que el aspecto de indefinido e imperfecto, es que se trata de un contraste verbal que no existe en noruego y por lo tanto uno no puede traducirlo directamente. Esto implica que para poder usar *ser*, *estar* y *hay* correctamente hay que aprender una nueva lógica lingüística.

Comparado con indefinido e imperfecto, *ser*, *estar* y *hay* tienen reglas más claras y menos complejas, y es más fácil, al saber las reglas concretas, distinguirlos. Pero este aspecto gramatical también tiene zonas grises que complican el asunto.

Los adjetivos que se puede usar tanto con *ser* como con *estar* representan varias dificultades. La primera dificultad es que los alumnos tienen que descifrar el significado del adjetivo (si se trata de una propiedad definitoria, un estado circunstancial, una manifestación del que habla de que la percepción suya de algo o alguien no concuerda con sus recuerdos o expectativas, propiedades del sujeto que son relativas a una situación o propiedades físicas que son cambiantes en relación a un modelo objetivo o subjetivo) para saber cuál de los verbos tienen que emplear. Abajo se ve un ejemplo de confusión típico:

1) Pedro **es** muy guapo hoy. X

2) Pedro **está** muy guapo hoy.

Aquí los alumnos usan *ser* porque entienden *guapo* como una propiedad definitoria y probablemente también relativamente duradera. Sin embargo, en este caso sería correcto usar *estar* porque se trata de una propiedad del sujeto que es relativa a una situación. El adverbio de tiempo *hoy* le da una idea a los alumnos de que hay que usar *estar*. Este ejemplo muestra que a veces hay que mirar otros componentes de la oración para entender bien el uso de *ser* y *estar*, y para poder ponerlo en práctica en sus propios textos.

La segunda dificultad es que muchos alumnos tienden a asociar el verbo *ser* y su uso para propiedades definitorias con algo permanente, y el verbo *estar* y su uso con estados con algo temporal. Esta es una asociación demasiado simplificada y en muchos casos no se aplica.

Abajo se ve un ejemplo de confusión típico:

- 1) *Mi tío Martín **es** muerto.* X
- 2) *Mi tío Martín **está** muerto.*

Aquí los alumnos usan *ser* porque entienden *muerto* como algo permanente. Sin embargo, en este caso sería correcto usar *estar* porque se trata de un estado que es el resultado de un acontecimiento (Martín se murió). Esto es un buen ejemplo de que el uso de *estar* no necesariamente implica un estado o una propiedad temporal.

La tercera dificultad son los adjetivos que tienen cambios de significación más marcados, y sobre todo los que se convierten en dos adjetivos diferentes al traducirlo al noruego. Estos hay que aprendérselos de memoria y saber diferenciarlos. Abajo se ve un ejemplo de confusión típica.

- 1) *Ana **es** loca.* (cuando quieren expresar «*Ana er gal*».) X
- 2) *Ana **está** loca.*

Aquí los alumnos usan *ser* porque consideran *loca* como una propiedad caracterizadora de Ana y lo entienden como «*Ana er gal*». Sin embargo, el adjetivo *loco* cambia de significado según si se usa con *ser* o *estar*. Si se usa con *ser* significa que Ana es loca de una manera enfermiza, o sea es una enferma mental, y tiene un significado mucho más grave (en noruego sería «*sinnsyk*»), con tendencia a tratar el atributo con un indefinido (es una loca). Si se usa con *estar* tiene un significado algo más leve y se usa de una manera muy cotidiana (en noruego sería «*gal, sprø*»). Por lo tanto, en este ejemplo lo correcto sería usar *estar*.

Como puede verse, la segunda capa de dificultad es que los alumnos tienen que capturar nociones diferentes de estadios frente a propiedades definitorias, y que la modificación del significado del adjetivo no es siempre la misma.

La dificultad principal de *hay* es que se suele confundir con *estar* por su función de localizar a personas y cosas, como demuestran los siguientes ejemplos:

- 1) *Ahora mis hermanos **hay** en Barcelona.* X
- 2) ***Están** muchos ríos en Noruega.* X

La regla es bastante sencilla en teoría; *estar* se usa con personas, cosas y conceptos definidos, y *hay* se usa con personas, cosas y conceptos indefinidos. Por lo tanto lo correcto es usar *estar* en el primer ejemplo y *hay* en el segundo. A pesar de esto, muchos alumnos los mezclan y parece ser que la razón es que para saber cuál usar se tiene que saber si el argumento es definido o indefinido. He visto una tendencia de que los alumnos se confundan más cuando no aparecen los artículos definidos o indefinidos, y por lo tanto la dimensión de definido o indefinido se expresa de otra manera como en los ejemplos de arriba («mis hermanos», «muchos ríos»). Parece ser que en estos casos les cuesta más identificar si el sujeto es definido o indefinido, y por lo tanto muchos no logran aplicar bien la regla.

Cuando sí aparecen los artículos definidos o indefinidos hay una tendencia a que mezclen *hay* con *ser* en vez de *estar*, como se ve en el ejemplo siguiente:

1) *Lola, es una señora aquí que quiere verte. X*

Aquí lo correcto sería usar *hay* porque se localiza a una persona indefinida. Aún así varios alumnos usan *ser*. No sé a qué se debe esta confusión, aunque tal vez tenga que ver con la falta de seguridad al entender que *ser* no suele emplearse para localizar entidades en el espacio o el tiempo, o a lo mejor no han analizado bien el contexto, pero lo que se ve claramente es que muchos alumnos tienden a mezclar los tres, *ser*, *estar* y *hay*, y todo indica que es porque en noruego equivalen a un verbo y para poder entender su uso diverso en español tienen que identificar y tomar en consideración muchos aspectos diferentes.

2.2. Teoría didáctica

Esta sección se divide en varias partes diferenciadas, ya que para elaborar este trabajo me he concentrado en diferentes aspectos pedagógicos y didácticos que son relevantes para mi planteamiento del problema. Sin embargo, prestaré una atención especial a la motivación.

2.2.1. Enseñanza de la gramática

Hay mucha teoría escrita sobre cómo se puede y se debe enseñar la gramática. Sin duda hay mucho que hay que tener en consideración al planificar la enseñanza de gramática. En Bjørke (2014) se señala que muchos asocian la gramática con memorizar sin sentido reglas de una complejidad avanzada cuya aplicación práctica es dudosa, y palabras teóricas y conceptos que no son necesarios para poder practicar el idioma. Pero la verdad es que la gramática es el

sistema del idioma y es lo que hace posible comunicarse en este idioma. La gramática también incluye los conceptos que usamos para describir el sistema lingüístico. Lo último es lo que muchas veces se asocia con la palabra *gramática* y probablemente esta es la razón por la que muchos tienen una relación penosa con ella. «*Por eso mismo es importante hablar con los alumnos sobre qué es la gramática, y por qué la necesitamos, antes de llenar la clase con palabras como verbal, sustantivo, pasivo y concordancia*» (Bjørke 2014:112). Estos conceptos son una ayuda para describir, comprender y por lo tanto aprender la gramática de la lengua extranjera.

Guldal y Otnes también subrayan la importancia de que los alumnos conozcan los conceptos gramaticales: «*Es importante desarrollar un idioma sobre el idioma con los alumnos.*» (Guldal og Otnes 2011:16). Este metaidioma hace que podamos hablar de las funciones y sistemas lingüísticos, y hace que sea más fácil hablar de las similitudes y las diferencias entre dos idiomas.

Si el profesor va a hablar con los alumnos sobre qué es la gramática y por qué la necesitamos, o cualquier otro tema que requiera que los alumnos reflexionen, hay muchas maneras de estructurar esta conversación. Si el objetivo es que la mayor cantidad posible de alumnos participen y que la calidad de sus contribuciones sea la mejor posible hay un método que es especialmente conveniente que es conocido como *escribir-compartir-conversar* (en noruego: *skrive-summe-samtale*).

La estructura de este método es la siguiente: primero los alumnos tienen unos minutos para escribir sus pensamientos sobre una pregunta que tiene que ver con el tema de interés, luego tienen unos minutos para compartir sus pensamientos con 2 o 3 compañeros de clase y al final hay una conversación en pleno en la que pueden participar todos incluido el profesor. Un estudio de Nordby (Krumsvik og Säljö 2013:97) muestra que con este método muchos más alumnos participaron en la discusión comparado con los casos en que sólo tuvieron la conversación ante el resto de la clase, individualmente. Además la calidad de sus contribuciones era mejor. Según los alumnos era porque necesitan tiempo para pensar y que se sentían más seguros para participar en la conversación en pleno si primero habían hablado en grupos más pequeños. Si uno ya había probado sus pensamientos en este grupo no tenían miedo de quedar en ridículo en la conversación ante el resto de la clase. Además resulta que el hecho de alternar entre escribir y hablar da más potencial de aprendizaje que cada uno de los métodos por sí solo.

Independientemente de qué estructura se elija al hablar de gramática con los alumnos es importante comunicar la totalidad de ella y la conexión de sus componentes. Es normal que al querer ser práctico y sistemático uno divida el aprendizaje lingüístico en diferentes aspectos como por ejemplo *aprender vocabulario, hacer gramática o practicar conversar*. El peligro de esto es que a los alumnos se les puede dar una visión fragmentada de la lengua y el aprendizaje lingüístico. Si los alumnos dicen que es más importante aprender a hablar que aprender gramática es una señal de que han fragmentado el aprendizaje lingüístico en elementos diferentes que parece carecer de conjunto interno (Tornberg 2012:109). Por eso es importante que la enseñanza fomente la visión de la totalidad y la conexión de la gramática.

Una de las decisiones que hay que tomar al planificar la enseñanza de gramática es qué idioma uno debe usar en clase: – ¿la lengua materna o la lengua extranjera? Un principio importante en todo el aprendizaje lingüístico es usar la lengua meta lo más posible porque la fuente más importante para aprender idiomas es ser expuesto al idioma que vas a aprender (Bjørke 2014:121). Como profesor es importante saber la importancia de exponer a los alumnos a la lengua meta y a la vez ser consciente de su papel como modelo lingüístico para los alumnos (Bjørke 2014:27). Por eso se debe aprovechar cualquier oportunidad para usar el idioma con ellos. Sin embargo, como profesor es natural sentir que es difícil hacer toda la enseñanza de gramática en la lengua meta, u opinar que es poco conveniente porque los alumnos no tienen suficiente competencia o porque hay gran variedad de competencia entre los alumnos. Bjørke concluye con que «*Lo mejor es tener una relación consciente con qué idioma se usa para estas explicaciones, y siempre elegir el que sea más conveniente.*» (Bjørke 2014:122).

Aunque no existe una respuesta universal a qué método es mejor para la enseñanza de la gramática sí existen principios generales que se aplican para toda la enseñanza. Estos principios en noruego se conocen como los principios MAKVIS (en español será MACVIC) y representan la secuencia *motivar, activar, concretar, variar, individualizar y colaborar*. Los principios no dicen nada sobre cómo se debe realizar la enseñanza, sino que habla de qué es importante tomar en consideración al planificarla. (Lyngnes og Rismark 2007:100).

Es importante ser consciente de que se puede cumplir con los principios de diferentes maneras. En mi investigación mi enfoque principal está en *motivar*, pero como se verá mencionaré varios de los principios como una parte natural del trabajo con la motivación. Esto se debe a que los principios no se encuentran aislados, sino que funcionan como un conjunto que pretende asegurar una buena enseñanza.

2.2.2. Los métodos inductivo y deductivo

Hay diferentes métodos para trabajar un contenido de una asignatura y ahora voy a presentar el método inductivo y el método deductivo. En el proceso de aprendizaje el principio inductivo trata de trabajar con lo particular y cercano primero, y luego trabajar con lo general y abstracto. El principio tiene como base el pensamiento de que uno mismo contruye su propio conocimiento (Lyngsnes og Rismark 2007:115). En la práctica esto quiere decir que el alumno se enfrenta a un problema o un desafío que él mismo tiene que desenredar. En las asignaturas de lenguas extranjeras normalmente se trata de que los alumnos tienen que encontrar reglas gramaticales a través de los datos lingüísticos que el profesor les presenta (Bjørke 2014:130). Trabajar con proyectos y el aprendizaje basado en problemas son maneras de trabajar que utilizan este principio. Lyngsnes y Rismark subrayan que el principio inductivo es ventajoso para la motivación de los alumnos y para concretar un contenido. En Bjørke (2014) dicen que piensan que la mayor ventaja es que los alumnos logran memorizar mejor lo que ellos mismos han encontrado y que les da práctica en el aprendizaje lingüístico.

El principio deductivo es lo opuesto al principio inductivo de muchas maneras. Este principio consiste en que los alumnos deben adquirir conocimientos que suelen ser presentados por el profesor. Un procedimiento común es que el profesor presenta una regla, la explica y da ejemplos, para que los alumnos puedan llegar a la conclusión lógica de la regla. Luego los alumnos hacen ejercicios en los que practican la regla. Es decir, en el proceso de aprender el principio deductivo trata de trabajar con lo general y abstracto primero, y luego trabajar con lo particular y cercano. Usando este principio tanto la base como el resultado final es decidido por el profesor. La ventaja de este principio es que es una herramienta eficaz cuando los alumnos deben aprender reglas lo más rápido posible. La desventaja es que puede ser difícil mantener la motivación de los alumnos a través de la curiosidad, la iniciativa y la creatividad. (Lyngsnes og Rismark 2007:115-116).

Según Lyngsnes y Rismark (2007) se considera el principio inductivo como mejor para el aprendizaje del alumno que el principio deductivo. Esta aserción está fundada tanto en teorías de aprendizaje como en las intenciones en los planes de educación.

2.2.3. Teoría sobre la motivación

La motivación es lo que sentimos cuando de verdad tenemos ganas de algo o deseamos realizar una actividad. Se puede decir que la motivación es un estado interno que nos da energía y influye en nuestro comportamiento porque buscamos o nos sentimos atraídos por

ciertas situaciones y actividades. Cuando las personas están motivadas son dedicadas, metódicas y perseverantes (Krumsvik og Säljö 2013:146).

Ya que la motivación es un estado interno el profesor no puede observarla directamente. Sin embargo, hay muchas expresiones indirectas de motivación que sí se pueden observar. Por ejemplo se puede observar cierta conducta que indica dedicación como cuando los alumnos prestan atención, hacen un esfuerzo, participan y muestran perseverancia, o se pueden observar emociones positivas como interés, alegría, entusiasmo y la inexistencia de ansiedad o enfado (Krumsvik og Säljö 2013:446).

Dos de las preguntas más fundamentales en la pedagogía son «¿de dónde viene la motivación para aprender?» y «¿qué puede hacer el profesor para aumentar la motivación de los alumnos?» En el intento de responder estas preguntas un catedrático de pedagogía llamado Jere Brophy (1987) argumenta que ninguna estrategia de motivación tendrá éxito a menos que ciertas condiciones fundamentales se cumplan:

- 1) En la clase debe haber un ambiente caluroso que apoye y anime a los alumnos para que puedan tomar riesgos sin ser criticados.
- 2) Los profesores tienen que conocer y entender a sus alumnos.
- 3) Los profesores tienen que poner metas adecuadas que tengan sentido para los alumnos y que estén adaptadas a su nivel. Además, los alumnos tienen que conocer las metas y entenderlas.

En pedagogía es muy común diferenciar entre dos tipos de motivación; la motivación interna y la motivación externa. Hay una motivación externa cuando una actividad es controlada por condiciones fuera del individuo. En estos casos las metas no están conectadas con la actividad en sí, sino con circunstancias externas. Es decir, se realiza una actividad por presión externa y la actividad es un medio para alcanzar una meta. Un ejemplo de esto puede ser el alumno de español que memoriza el vocabulario para una prueba con la meta (presión externa) de sacar un 6 y recibir elogios de su profesor y sus padres.

Hay una motivación interna cuando una actividad se realiza sin que sea parte de una meta que no esté conectada con la actividad en sí. En estos casos no hay presión externa, sino que un individuo realiza una actividad porque le interesa o le parece divertido. Es decir, el individuo realiza la actividad porque le gusta. Un ejemplo de esto puede ser el alumno de español que memoriza vocabulario porque le encanta descubrir nuevas palabras, y explora la lengua extranjera por curiosidad y ganas de aprender. Los alumnos que realizan una actividad

movidos por la motivación interna sienten que trabaja porque es divertido y voluntario, mientras que los alumnos que realizan una actividad movidos por la motivación externa sienten más presión para trabajar. Normalmente nuestras acciones se realizan por una mezcla de motivación interna y externa (Mikkelsen y Fladmoe 2009:145) y las dos son importantes en la educación.

En la pedagogía científica y la psicología hay muchas teorías de motivación. Las diferentes teorías se enfocan en diferentes fuentes de motivación, y diversas condiciones dentro y fuera de los alumnos que contribuyen a la motivación de aprender. A continuación voy a presentar algunas teorías que me parecen relevantes para mi trabajo.

Las primeras teorías que quiero presentar son las teorías cognitivas de motivación. Estas teorías consideran a los humanos como activos y exploradores. Buscamos información para resolver problemas o desafíos. Las teorías cognitivas le dan mucha importancia a la motivación interna y las condiciones que hacen falta para adquirir este tipo de motivación (Krumsvik og Säljö 2013:152). Estas teorías también toman en consideración el elemento del *costo*. Es decir, se considera el valor de alcanzar una meta en relación al esfuerzo y los sacrificios que hay que hacer para alcanzarla. Si alcanzar una meta tiene mucho valor para un alumno normalmente está dispuesto a un mayor *costo* y tendrá más motivación para hacer el esfuerzo necesario.

Varias teorías cognitivas tratan de expectativas para poder alcanzar una meta y valoración. Por lo tanto consideran que la motivación es el producto de dos fuerzas: La expectativa de una persona por poder alcanzar una meta y el valor que tiene alcanzar la meta para esa persona. Según estas teorías, si una persona piensa que no es posible que alcance la meta o si alcanzar la meta no tiene valor para esa persona, o las dos, esta persona no va a tener motivación para alcanzarla.

La segunda teoría de motivación que me parece relevante es la teoría sociocultural. Esta teoría considera la motivación un resultado de la participación activa del humano en la sociedad. Esto quiere decir que una persona realiza actividades para mantener su identidad y su relación con los demás (Krumsvik og Säljö 2013:153). En el colegio esto implica que los alumnos se encuentran motivados para aprender si están en un curso o un ambiente escolar que valora el aprendizaje. Los alumnos vienen al colegio con diferentes experiencias, conocimientos y maneras de pensar. En el colegio puede haber profesores que usan esta individualidad como base de su enseñanza o profesores que no lo toman en consideración, y puede haber

compañeros de clase que están motivados y son buenos modelos de seguir, o puede haber lo contrario. Los dos aspectos influyen en la motivación de cada alumno.

El psicólogo ruso Lev Vygotsky recalca la importancia de la cultura y la cooperación social para el desarrollo, el aprendizaje y la motivación. El elemento clave de Vygotsky es lo que llamaba *la zona de desarrollo próxima* (en noruego: *den nærmeste utviklingszone*) de los alumnos. La zona de desarrollo próxima es la distancia entre lo que el alumno logra resolver por su cuenta y lo que logra resolver con la ayuda de alguien más. Vygotsky subrayaba la importancia de que el profesor estimulara esta zona de desarrollo al gradualmente darles a los alumnos tareas que logran resolver y que hacen que se desarrollen. Si la distancia a la zona de desarrollo próxima es demasiado grande causará frustración y si la distancia es demasiado pequeña no reta lo suficiente a los alumnos. En los dos casos la motivación es reducida (Krumsvik og Säljö 2013:154).

La última teoría de motivación que quiero tratar es la teoría sociocognitiva. Esta teoría considera la motivación como un producto de una interacción dinámica entre factores dentro de la persona (cognitivos, emocionales y biológicos), su comportamiento y la influencia del ambiente (Krumsvik og Säljö 2013:156). Un concepto central en la teoría es la *expectativa personal de logro*. Esto implica que uno piensa que puede resolver la tarea que tiene delante. La expectativa personal de logro no es una propiedad estable, sino algo que depende de la situación. Los alumnos que tienen una alta expectativa de lograr la tarea tienden a trabajar más duro, ser más perseverantes y hacen mejor la tarea que los alumnos que dudan de que puedan lograrlo.

Según Bandura, el psicólogo canadiense que es el fundador de esta teoría, existen cuatro fuentes principales de expectativa de logro. La primera son las experiencias de logro auténtico. O sea, la persona tiene la experiencia de haber logrado tareas similares en el pasado. La segunda fuente son las experiencias de sustituto. Es decir, la persona ha visto a un compañero de clase lograr la tarea. La tercera es la persuasión verbal o social, y normalmente es el profesor quien persuade al alumno de que puede hacer la tarea. En este caso es muy importante que el profesor sepa que el alumno realmente es capaz de lograrla. La cuarta fuente es el estado somático y emocional de la persona. Una persona en estado emocional negativo normalmente tiene menor expectativa de logro que una persona que se encuentra en un estado emocional positivo.

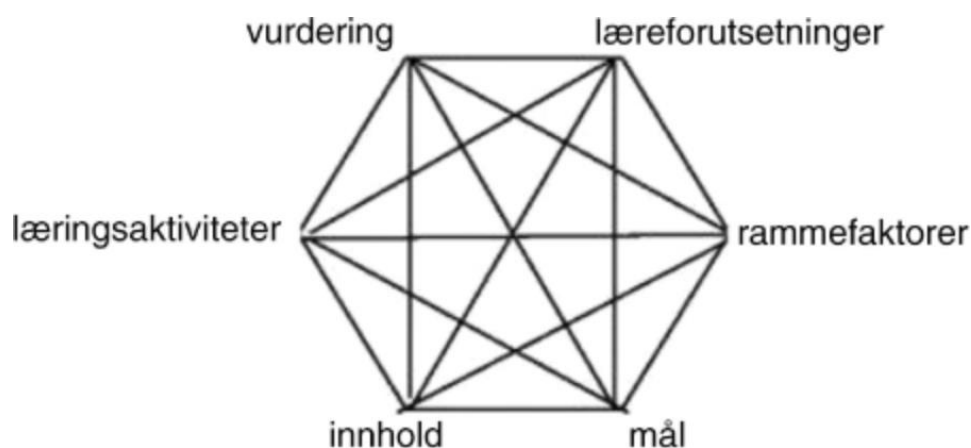
Además, Bandura subraya la diferencia de expectativa al lograr una tarea y la expectativa del resultado. Lo último es la evaluación del alumno sobre qué pasará si hace cierta tarea o no. La pregunta principal relacionada con la expectativa de logro es «¿puedo hacerlo?» y la pregunta principal relacionada con la expectativa de resultado es «¿el hecho de hacerlo me sirve de algo?». Si la respuesta a una de estas preguntas, o ambas preguntas, es negativa aumenta la posibilidad de que el alumno no intente hacer la tarea por falta de motivación (Krumsvik og Säljö 2013:158).

Ninguna teoría nos da una comprensión completa de la motivación para aprender, sino que cada una enfoca en diferentes aspectos y componentes de este concepto complejo. A pesar de sus diferencias todas las teorías también tienen cosas en común. Una de las cosas que tienen en común es que según todas las teorías la motivación es importante para el aprendizaje. Otra cosa que tienen en común es que el profesor puede y debe influir en la motivación de los alumnos, como subraya Manger «(...) es la interacción que el profesor que sabe bien su asignatura, que es juicioso y entusiasmado tiene con los alumnos que crea buenas condiciones para la motivación y el aprendizaje.» (Krumsvik og Säljö 2013:166)

2.2.4. El papel del profesor

Como ya vimos el profesor y lo que hace tienen una influencia significativa en la motivación de los alumnos y en esta sección quiero hablar de diferentes maneras en que el profesor puede fomentar la motivación de aprender.

Al planificar la enseñanza el profesor tiene que tener en cuenta varios aspectos didácticos. Como apoyo se puede usar un modelo de Bjørndal y Lieberg que en noruego se llama *den didaktiske relasjonsmodellen* (modelo de relación didáctica). Este modelo (Lyngsnes y Rismark 2011:80) destaca los aspectos didácticos esenciales que siempre hay que tener en cuenta al planificar las clases:



El modelo destaca seis aspectos didácticos – contenido (innhold), metas (mål), factores de recursos y limitaciones (rammefaktorer), premisas de aprendizaje (læreforutsetninger), evaluación (vurdering) y actividades de aprendizaje (læringsaktiviteter) – y muestra como todos se encuentran relacionados el uno con el otro. Todos estos aspectos pueden influir en la motivación de los alumnos. En la sección 2.2.1 *Enseñanza de la gramática* ya hablé un poco sobre el aspecto de *las actividades de aprendizaje*. A continuación me concentraré en los demás aspectos que son los más relevantes para mi trabajo.

Las premisas de aprendizaje es un aspecto didáctico muy importante porque consiste en que los alumnos vienen al colegio con diferentes expectativas, conocimientos y experiencias, capacidades, antecedentes e intereses (Lyngsnes y Rismark 2011:81) y hay que tomar esta individualidad en consideración para poder darles una buena enseñanza. Esto no sólo es importante para el aprendizaje de los alumnos, sino que también es esencial para su motivación. Por lo tanto, el primer paso para darles una enseñanza que fomenta la motivación es conocer bien a los alumnos y así adaptar la enseñanza a ellos.

Los factores de recursos y limitaciones son todos los factores que limitan o hacen posible la enseñanza y el aprendizaje. Unos ejemplos son las leyes y los planes de educación, el tiempo, la cantidad de alumnos en un curso, el espacio del que uno dispone y el equipo. Según Lyngsnes y Rismark el factor más importante es el profesor mismo con sus conocimientos, actitudes, expectativas, creatividad y esfuerzo. Así el profesor influye en la enseñanza y en la experiencia que los alumnos sacan de ella, lo que a su vez influye en su aprendizaje y su motivación.

Hay sobre todo dos factores del aspecto de *las metas* que son esenciales para la motivación de los alumnos. En primer lugar, los alumnos tienen que conocer las metas y entender qué hace falta hacer para alcanzarlas. En segundo lugar, si queremos que los alumnos estén motivados para trabajar hacia las metas, las metas tienen que ser relevantes para ellos. Los alumnos tienen que saber por qué es importante tener cierta asignatura, aprender cierto contenido o saber cierta regla de gramática. El papel del profesor es informar a los alumnos sobre las metas (o elaborarlas con ellos) y asegurarse de que los alumnos saben de qué tratan, cómo alcanzarlas y por qué es importante aprender lo que hay que aprender.

Una de las tareas más importantes del profesor es motivar a los alumnos para que trabajen con el contenido y los ejercicios (Mikkelsen y Fladmoe 2009:145). Cómo se ve en la sección 2.2.1 *Enseñanza de la gramática* motivar es un principio central de la enseñanza. En el plan de

educación K06 se le da énfasis a *la presión en la enseñanza*, una expresión que alude a la motivación externa. Antes de poner esto en práctica hay que tener en cuenta que la motivación externa puede tener tanto consecuencias positivas como negativas. Por esta razón es importante que el profesor tenga conocimiento sobre cuándo y cómo la motivación externa funciona para bien o para mal. También es importante tener en cuenta que la motivación externa puede sentar las bases de motivación interna a largo plazo.

Para tener éxito con la motivación externa es esencial que haya confianza mutua entre el profesor y los alumnos. El profesor es responsable de construir relaciones positivas con los alumnos que pueden sentar las bases de esta confianza. De hecho hay varios análisis que muestran que la relación que el alumno tiene con el profesor influye más en su motivación, dedicación, comportamiento y sentimientos en relación al colegio que las relaciones que tiene con sus padres o sus amigos (Ogden 2012:100-102).

Una relación positiva entre el alumno y el profesor consiste de varios componentes. Es importante que el profesor conozca a los alumnos, y que le interese quiénes son y cuáles son sus intereses. El profesor también tiene que mostrar que a él le importan los alumnos. Además, los alumnos deben conocer a su profesor y que el profesor cuente un poco sobre sí mismo es una manera de hacer una invitación de contacto. Esto puede establecer una familiaridad mutua y positiva, siempre cuando la información del profesor sea personal y no privada. Estos componentes pueden ser la base del respeto y la confianza mutua entre los alumnos y el profesor (Ogden 2012:31) y estos a su vez influyen en el aprendizaje y la motivación de los alumnos.

En la siguiente sección presentaré los documentos de gestión que todos los colegios y profesores están obligados a seguir. Por esta razón seguiré hablando del papel del profesor en la siguiente sección informando sobre su papel según la ley.

2.2.5. Documentos de gestión

El plan de educación (en este caso K06) naturalmente ha formado una parte importante de la base teórica para mi investigación. Uno de los documentos principales de K06 es el documento llamado *principios para la educación* que resume y ahonda en preceptos de la ley de educación. En la primera parte los principios fundamentales están resumidos en el cartel de aprendizaje (*læringsplakaten*) y dice qué es lo que debe hacer el colegio. Uno de los puntos es «*estimular las ganas de aprender, la perseverancia y la curiosidad de los alumnos (...).*» (<http://3> 2017:2). Es decir, destaca la importancia de la motivación y confirma que los

profesores y el colegio en general son responsables de influir para bien en la motivación de los alumnos.

En la segunda parte del documento se explica más en detalle de qué tratan los principios y hay sobre todo dos secciones que son relevantes para mi trabajo. La primera se llama *Motivación de aprender y estrategias de aprendizaje*. En el primer párrafo dicen que «*Los alumnos motivados tienen ganas de aprender, son perseverantes y curiosos, y muestran capacidad de trabajar metódico*» ([http://3](#) 2017:3). La enseñanza debe fomentar la motivación de los alumnos y hay muchas maneras en que se puede hacerlo: asegurar experiencias de logro, el uso de métodos variados y adaptados, metas claras y relevantes, evaluación que fomenta el aprendizaje y profesores dedicados e inspiradores que están seguros en su asignatura.

Las estrategias de aprender son métodos que los alumnos usan para organizar su aprendizaje en cuanto a planificar, realizar y evaluar su trabajo. Esto también implica que saben reflexionar sobre nuevo el conocimiento y ser conscientes de lo que han aprendido, y poder usarlo en nuevas situaciones, y también saber qué tienen que aprender para alcanzar las metas. Unas buenas estrategias de aprender fomentan la motivación que los alumnos tienen para aprender y aumenta su capacidad de resolver tareas desafiantes en su futura educación, trabajo o tiempo libre ([http://3](#) 2017:3-4). Por eso la enseñanza debe hacerles conscientes a los alumnos del significado de su propio esfuerzo, y cómo usar y desarrollar estrategias de aprender.

La segunda parte se llama *La competencia y el papel del profesor e instructor*. En el primer párrafo dicen que «*como líderes explícitos los profesores e instructores deben crear comprensión por los objetivos de la educación y aparecer intermediarios y mentores dedicados.*» ([http://3](#) 2017:5). Los profesores deben trabajar para fomentar el interés y la dedicación que los alumnos tienen en el trabajo con las asignaturas.

Otra parte importante de K06 son los planes de educación y la parte general del plan de educación dice:

«*El objetivo de la educación es preparar niños, adolescentes y adultos para enfrentar las tareas de la vida y manejar desafíos con los demás. Debe dar a cada alumno competencia para encargarse de sí mismo y su vida, y a la vez fuerza de sobra y voluntad para ayudar a los demás.*» ([http://1](#) 2016:2)

Esto implica que los profesores a través de la enseñanza tenemos que contribuir a educar a los alumnos para ser lo que el plan de educación llama *el humano integrado*. El humano integrado debe buscar sentido, ser creador, ser trabajador, tener cultura general, ser capaz de colaborar y ser ecologista.

El plan de educación no menciona mucho la palabra motivación directamente, pero la esencia del concepto está presente en grandes partes del documento y confirma su importancia para el aprendizaje. Por ejemplo, en la sección llamado *aprendizaje y labor* dicen que: «*El buen aprendizaje depende también del vigor y la voluntad de cada uno para asumir y realizar un trabajo.*» ([http://1 2016:9](#)). Este vigor y esta voluntad suelen surgir de la motivación para aprender y hacer un esfuerzo.

En la sección llamada *Enseñanza y aprendizaje autosustentado* dicen que el aprendizaje es algo que está presente en todas las situaciones de la vida y sobre todo si el individuo mismo ve la necesidad de desarrollar conocimientos, habilidades y valores ([http://1 2016:10](#)). Esto indica que si los alumnos ven la relevancia, y por lo tanto la necesidad, de aprender algo es más probable que tengan motivación para hacerlo. Y esto es importante ya que, como subraya el plan de educación, aprendizaje y enseñanza no es lo mismo. El aprendizaje es realizado dentro del alumno y una enseñanza adecuada fomenta este proceso, pero el proceso es complementado por el esfuerzo del propio alumno. Este proceso puede ser animado o frenado por los demás y por eso «*el aprendizaje exitoso requiere una motivación doble: la del alumno y la del profesor.*» ([http://1 2016:10](#)). Por lo tanto la educación tiene que fomentar la motivación de los alumnos. La enseñanza buena debe dar a los alumnos experiencias de tener éxito en lo que hacen, hacerles creer en sus capacidades y desarrollar responsabilidad por su propio aprendizaje y su propia vida ([http://1 2016:10](#)).

El plan de educación también habla de como el profesor puede influir en el aprendizaje y la motivación de los alumnos. Afirma que un buen profesor no sólo sabe muy bien su asignatura, sino que también tiene dedicación y capacidad de comunicación. Un buen profesor conoce bien la materia y sabe cómo presentarla a los alumnos para dar respeto a la asignatura, y despertar curiosidad e interés. Además la enseñanza debe tomar en consideración que diferentes alumnos tienen diferentes capacidades, necesidades y diferentes niveles de motivación en diferentes asignaturas y fases. También dice que la tarea pedagógica más importante es comunicar a los niños y adolescentes que se están desarrollando constantemente, para que tengan confianza en sus propias capacidades.

Los profesores tienen que dar un buen ejemplo con su dedicación y su entusiasmo para que los alumnos puedan adoptar la misma actitud. Dicen que *«los profesores determinan con su forma de ser si el interés de los alumnos se mantiene, si se sienten suficiente capaces y si su entusiasmo perdura.»* (<http://1> 2016:12). De hecho dicen que de todos los medios didácticos que tienen a su disposición los profesores el más importante es ellos mismos.

En el plan de educación de lengua extranjera se le da mucha importancia a que en el mundo actual – con la movilidad creciente y la cooperación digital - la competencia en varios idiomas y la competencia intercultural son condiciones necesarias para la comunicación. También destaca la importancia del conocimiento del aprendizaje lingüístico:

«El aprendizaje de una nueva lengua extranjera se basa en las experiencias anteriores de aprendizaje lingüístico (...). Cuando somos conscientes de qué estrategias se usan para aprender las lenguas extranjeras, y qué estrategias nos ayudan para entender y hacernos entender, la adquisición de conocimientos y habilidades es más fácil y tiene más sentido.» (<http://2> 2017:2).

A través de la educación en la lengua extranjera se obtiene competencia de lenguaje y conocimientos sobre su propio aprendizaje lingüístico, algo que puede crear una base de aprendizaje lingüístico para el resto de la vida.

El plan de educación de lengua extranjera tiene tres temas principales: *Aprendizaje lingüístico, comunicación y lengua, cultura y sociedad*. El tema de mi investigación se enfoca en los dos primeros temas.

El tema del *aprendizaje lingüístico* abarca conocimiento de su propio aprendizaje lingüístico y uso lingüístico. Esto incluye tanto estrategias de aprender como adquisición de vocabulario y gramática. Además uno tiene que explorar similitudes y diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera. El tema *comunicación* se refiere a transmitir significado a través de la lengua extranjera. El vocabulario, los conocimientos sobre gramática, las habilidades lingüísticas y las estrategias de comunicación están incluidos en este tema.

A través de los temas que traté durante mi investigación quería contribuir a cubrir las siguientes metas de competencia:

- Usar las propias experiencias con el aprendizaje lingüístico al aprender el nuevo idioma
- Examinar similitudes y diferencias entre la lengua materna y el nuevo idioma, y utilizar esto en su propio aprendizaje lingüístico

- Participar en conversaciones simples y espontáneas.
- Expresar sus propias opiniones y sentimientos
- Encontrar datos relevantes y comprender el contenido principal en textos escritos y orales adaptados y auténticos de diferentes géneros.

3. Metodología de mi investigación

Para elegir métodos de recolección de datos empleados en mi estudio he usado el libro de Bjørndal *Det vurderende øyet – Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*.

Partiendo de sus propuestas, decidí usar los siguientes métodos: Observación, diario de profesor, cuestionarios y dos trabajos hecho por los alumnos (una prueba de gramática antes de enseñar los temas de *ser/estar/hay* y de *indefinido/imperfecto* y una prueba de gramática que se realizó después de haber enseñado los temas.) A continuación voy a describir los diferentes métodos y explicar por qué los usé.

La observación como método pedagógico es según Bjørndal una observación atenta que se concentra en el objetivo de advertir algo que tenga importancia pedagógica. Este uso de observación es una habilidad profesional que es necesario para ver asuntos pedagógicos que pueden ayudarles a los profesores a evaluar su enseñanza y adaptarla a los alumnos. La observación que realicé era de segundo orden. Esto quiere decir que observaba la situación de enseñanza mientras que yo misma estaba involucrada en ella.

Hay muchas fuentes de error que están relacionadas con la observación. Bjørndal menciona entre otras cosas efectos de percepción, el estado físico y psíquico del observador, asuntos personales e interrupciones. Es importante ser consciente de que sólo se puede observar lo que los demás hacen, nunca se puede observar por qué lo hacen, qué piensan y qué perciben. Los últimos citados sólo se puede imaginar a través de interpretar lo que se ha observado.

Puede ser una buena idea registrar lo que se observa, tanto mientras se está observando como después. Esto se puede hacer con diferentes grados de estructura. Yo elegí anotar un poco mientras estaba en la clase y luego completar los apuntes con palabras claves y oraciones cortas justo después de las clases. Usé un diario que era abierto y poco estructurado, y anoté observaciones, posibles interpretaciones, pensamientos y sentimientos relacionados con la clase y reflexiones sobre qué podría mejorar para la próxima vez. En otras palabras escribía un diario de profesor.

Escribir un diario de profesor implica anotar observaciones que se han hecho durante la situación de enseñanza y pensamientos relacionados con ella. Es recomendable escribir en el diario justo después de terminar la clase. Bjørndal indica que *«el objetivo de escribir un diario es crear una comprensión más profunda de acontecimientos, a través de reflexión*

escrita.» (Bjørndal, 2013: 64). Escribir un diario es una manera sistemática de reflexionar sobre su propia práctica. Esta reflexión es esencial para poder desarrollarse y mejorar. Por esta razón el diario del profesor forma una parte natural de mi trabajo.

Sin embargo, ya que quería averiguar si mi enseñanza fomentaba la motivación de los alumnos por los temas elegidos necesitaba sus voces también. Hay muchas maneras diferentes de conseguir las voces de los alumnos, entre otras se puede hacerles entrevistas, hacerles responder cuestionarios o hacerles escribir un diario de alumno. Yo elegí usar cuestionarios.

En la primera clase los alumnos llenaron un cuestionario que serviría para conocer mejor sus intereses, su relación con la asignatura español, sus preferencias de métodos de trabajar y su motivación para aprender español, como vemos en la sección 4.3.. Este cuestionario tenía alternativas de respuesta abiertas porque la intención era conocerles mejor y entonces era mejor dejarles responder libremente y todo lo que quieran. Luego les pedí a los alumnos responder un cuestionario después de cada una de las dos clases que pertenecían a mi investigación en que se aplicaban el método deductivo e inductivo. Estos cuestionarios tenían también alternativas de respuesta abiertas y consistían de 2-3 preguntas.

Cuando había realizado todas las actividades les di a los alumnos un cuestionario que daría comentarios más generales sobre todos los elementos de las actividades. Este cuestionario tenía alternativas de respuestas parcialmente cerradas. Les informé a los alumnos que escribieran en qué grado algo había contribuido a su aprendizaje o a su motivación, pero que también podían complementar con comentarios. Quería tener las alternativas cerradas (en qué grado) para poder comparar directamente las respuestas de todos los alumnos y hacer una estadística sobre la distribución de cada alternativa. En la última pregunta, «¿qué podría haber sido mejor o sientes que faltaba algo en las clases?», había alternativa de respuesta abierta para que pudieran expresarse libremente, ya que las respuestas a esta pregunta iban a servir para reflexionar sobre cómo mejorar las actividades y la enseñanza, y no para hacer estadística. Al final de mi estancia allí les di un cuestionario sobre mí como profesora para usar esta información para desarrollarme como profesora.

Cuando se usan cuestionarios es importante pensar en qué preguntas se hacen y cómo se las formula. Me aseguré de presentar preguntas que darían información relevante para mi investigación e intenté formular las preguntas lo más neutralmente posible para que no fueran «cargadas». Lo último citado es importante para que yo no influyera en las respuestas de los alumnos.

Bjørndal señala las ventajas de los cuestionarios. En primer lugar la información que se recopila está escrita y esto hace el trabajo de elaborarlo y analizarlo más fácil. Por esta misma razón es posible recopilar información más precisa de una gran cantidad de informantes. En segundo lugar, usando los cuestionarios se puede elegir mantener los informantes anónimos y así asegurar respuestas más sinceras, sobre todo si se trata de un tema delicado. Sin embargo, Bjørndal también menciona algunas desventajas con los cuestionarios. En primer lugar es más difícil recopilar información más profunda con este método comparado con otros como por ejemplo el uso de entrevistas. En segundo lugar no se pueden aclarar confusiones o malentendidos.

Yo decidí usar cuestionarios porque quería información precisa de muchos informantes, o sea los 22 alumnos, y quería la información escrita para después poder sentarme tranquilamente a analizar los datos de una manera sencilla. Además esto era una manera de conseguir mucha información de todos los alumnos. Esto era importante, ya que en total hicimos 5 cuestionarios. Necesitaba un método que fuera rápido y eficaz ya que el tiempo escaseaba durante el período de práctica. Para los primeros 4 cuestionarios los alumnos escribían su nombre en los cuestionarios, ya que quería comparar las diferentes respuestas y conectarlas con los resultados de las pruebas de gramática. Así tenía un perfil de cada alumno con bastante información. En el último cuestionario, en que tenían que dar sus opiniones sobre mí como profesora, los alumnos eran anónimos para que sus respuestas fueran sinceras.

Me aseguré de aprovechar las ventajas de los cuestionarios y a la vez intenté disminuir las consecuencias de las desventajas. Para también asegurar calidad y cierta profundidad de las respuestas, y no sólo cantidad, la mayoría de las preguntas tenían alternativas de respuesta abierta y cuando las alternativas estaban más cerradas siempre podían añadir comentarios para complementar la respuesta. Para evitar confusiones y malentendidos siempre hablé con los alumnos antes de que respondieran los cuestionarios. Expliqué eventuales conceptos o palabras claves, les di información sobre qué trataba la pregunta (una clase, una actividad, etc.) y les informé sobre qué característica o escala usar al responder (en los casos en que esto era relevante). Además siempre estaba presente cuando los alumnos llenaban los cuestionarios y estaba disponible por si todavía había una confusión o duda sobre las preguntas. A través de la conversación antes de llenar los cuestionarios y el diseño de los cuestionarios he tomado las tres consideraciones fundamentales que se aplican a todos los tipos de esquemas (Bjørndal, 2013: 103).

Además decidí usar un par de pruebas de gramática para recopilar datos. Los alumnos hicieron una prueba antes de que enseñara los temas elegidos, para ver cómo era su nivel actual y una prueba después de haber enseñado los temas para ver cómo era su nivel posterior. Los ejercicios de las dos pruebas eran iguales, o sea, ponían a prueba las mismas reglas de gramática; lo único que había cambiado eran las palabras. La razón por la que decidí hacer las pruebas era porque podía usar los resultados para indicar si los alumnos habían mejorado su nivel en los dos temas. Esta información de aprendizaje se podía comparar con la información que tengo sobre su motivación, y podía compararlo y ver si hay una conexión entre el aprendizaje y la motivación.

4. El plan didáctico y su fundamento

En este capítulo presento el diseño del plan didáctico que he usado para investigar los temas mencionados en el capítulo 2. Comienzo con la presentación de los factores circunstanciales de la investigación. Luego presento brevemente el programa de actividades, cuándo pensaba realizarlas y cuánto tiempo tenía a mi disposición (en los casos en que esto sea relevante). En la tercera sección presento los cuestionarios que pensaba utilizar para recopilar datos. Al final, en la última sección, presento el plan de las actividades y mis motivaciones para hacerlo de esta manera antes de empezar con la práctica.

En cambio, la realización del plan, el análisis de datos y mis reflexiones serán presentados en los capítulos sucesivos.

4.1. Los factores circunstanciales de la investigación

Realicé la investigación cuando estuve de práctica durante ocho semanas en el cuarto año del master. Estuve de práctica en un curso de español del segundo año en programa general de estudios en un instituto. El curso consistía de 22 alumnos. El nivel de motivación variaba mucho, se notaba como algunos alumnos estaban muy presentes e interesados, mientras que varios alumnos no prestaban atención y parecían desinteresados. El nivel de español variaba mucho también y habían alumnos que tenían la nota 2 hasta alumnos que tenían la nota 6 en la nota final del semestre pasado. El ambiente era bueno y tranquilo. No notaba indicios de conflictos ni problemas, y pocas veces hacían ruido. Funcionaban bien tanto trabajando individualmente como en pareja y grupos. Pero en cuanto a la participación oral sólo había unos cuantos que respondía regularmente mientras que el resto estaban en general muy callados.

La práctica se realizó desde los finales de febrero hasta los finales de abril el año 2016. Yo tenía dos clases dobles de español dos veces a la semana: el lunes de las 10.10 hasta las 11.40, y los jueves de las 08.30 hasta las 10.00.

4.2. El programa

El programa era el siguiente; recuerdo de nuevo que cada semana sólo había clases dos días, y que en este plan incluyo solamente las actividades que son relevantes para los temas de mi estudio. Hubo otros temas distintos que se enseñaron, y de ellos no reporto las actividades.

Durante la semana 1 el plan era hacer las siguientes actividades:

- **Lunes:**

- 1) **El primer cuestionario:** Les entrego a los alumnos el primer cuestionario que me debería servir para conocerlos mejor y saber más sobre su motivación y su relación con la asignatura.

- **Jueves:**

- 1) **La primera prueba de gramática:** Los alumnos hacen una prueba de gramática sobre los temas de *ser/estar/hay* y de *imperfecto/indefinido* para documentar su nivel antes de enseñarles los temas y poder así comparar su progresión. Tienen 15 minutos a su disposición.

He aquí el plan de la semana 2:

- **Lunes:**

- 1) **Discusión en clase:** Hacemos la discusión en clase sobre la gramática y la relevancia del español. Tenemos media hora a nuestra disposición.

La siguiente vez que se planeaba tratar el tema era en la semana 6:

- **Lunes:**

- 1) **El tema de *ser/estar/hay*:** Trabajamos con el tema de *ser/estar/hay* usando los métodos inductivo y deductivo. Tenemos una clase doble (una hora y media) a nuestra disposición. Hablo tanto noruego como español durante la enseñanza.
- 2) **El segundo cuestionario:** Al final de la clase los alumnos responden un cuestionario en que pregunto cuál de los métodos encuentran más motivador y cuál consideran mejor para su aprendizaje.

Pasemos ahora a la semana 7:

- **Lunes:**

- 1) **El tema de *imperfecto/indefinido*:** Trabajamos con el tema de *imperfecto/indefinido* también con un método inductivo y otro deductivo. Tenemos una clase doble (una hora y media) a nuestra disposición. Hablo tanto noruego como español durante la enseñanza.
- 2) **El tercer cuestionario:** Al final de la clase los alumnos responden un cuestionario en que pregunto de nuevo, para este nuevo tema, cuál de los métodos encuentran más motivador y cuál consideran mejor para su aprendizaje.

Vayamos ahora a la semana 8:

- **Lunes:**

- 1) **La segunda prueba de gramática:** Los alumnos hacen una prueba de gramática sobre los temas de *ser/estar/hay* y de *imperfecto/indefinido* para documentar su nivel después de enseñarles los temas.
- 2) **El cuarto y el quinto cuestionario:** También les entrego dos cuestionarios finales. Uno pregunta por su opinión general sobre las actividades en cuanto a la motivación y el aprendizaje, y el otro pregunta por opiniones sobre mí como profesora.

4.3. Los cuestionarios

Como se acaba de ver en la presentación del plan en total tenía previsto dar a los alumnos cinco cuestionarios que eran relevantes para mi análisis: en esta sección voy a presentar las preguntas y la razón por la que las decidí incluir.

El primer cuestionario. Este cuestionario se centraba en conocer mejor los intereses y condiciones de los estudiantes. Para poder ofrecerles a los alumnos una enseñanza que les motive primero hay que conocerlos. Ya que al llegar allí me encontré con 22 jóvenes totalmente desconocidos decidí hacerles rellenar un cuestionario el primer día para llegar a conocerles mejor y saber más sobre su motivación y su relación con la asignatura. Esta información me debería servir para adaptar el plan a los alumnos. Las preguntas eran las siguientes:

- 1) **¿Por qué decidiste estudiar español?** Las respuestas a esta pregunta me darían información sobre cuál fue la motivación inicial que les hizo empezar a estudiar español.
- 2) **¿Qué te parece la asignatura y por qué?** Las respuestas a esta pregunta me darían información sobre si les gusta la asignatura o no, y si esto se debe a la enseñanza, su relación con el español o alguna circunstancia externa de fuera del colegio. Esta información también puede indicar si todavía tienen motivación para aprender español.
- 3) **¿Qué métodos de trabajo te gustan más en esta asignatura y por qué?** Sabiendo qué métodos prefieren y por qué, podría tomar esto en consideración al planificar la enseñanza y hacerla lo más motivador posible para los alumnos.
- 4) **¿Cuáles son tus intereses?** Sabiendo cuáles son sus intereses podría adaptar la enseñanza a ellos y también situar la relevancia del español entre sus intereses.

5) **¿Con qué te gustaría trabajar en el futuro?** Sabiendo con qué les gustaría trabajar podría buscar la relevancia del español en estos trabajos.

6) **¿Te sirve o te servirá en el futuro el español fuera del colegio?** Les hice esta pregunta para ver si ellos consideraban el español relevante fuera del colegio, ya que esto es también importante para la motivación.

Las respuestas a este cuestionario serán presentados en la sección 5.1..

El segundo y el tercer cuestionario. Los dos cuestionarios siguientes iban a pedir la opinión de los alumnos sobre los métodos inductivo y deductivo en cuanto a los dos temas relevantes. Las preguntas eran las siguientes:

- 1) **¿Cuál de los dos métodos te pareció más motivador y por qué?**
- 2) **¿Cuál de los dos métodos te pareció mejor para el aprendizaje y por qué?**

Elegí estas dos preguntas para saber cuál de los dos métodos prefieren los alumnos para el aprendizaje y para fomentar su motivación, y por qué. Decidí preguntar sobre la motivación y el aprendizaje para ver si los dos aspectos coincidían, es decir, si los métodos que les hacen más motivados son también los que les permiten aprender más rápido y mejor. Además, decidí darles este cuestionario sobre los dos métodos después de cada tema, en vez de sólo una vez después de haber enseñado ambos temas, para ver si sus preferencias variaban con el tema y a lo mejor descubrir por qué. Las respuestas a estos cuestionarios se encuentran en la sección 5.3..

El cuarto cuestionario. En el último día el plan era darles un cuestionario que iba a solicitar la opinión general sobre diferentes actividades o elementos de la enseñanza en cuanto al papel que en su opinión habían tenido para la motivación y el aprendizaje. Este cuestionario contenía preguntas sobre todos los temas enseñados durante mi periodo de prácticas, y no solo aquellos de los que escribo en esta tesis. A continuación presentaré las preguntas que son relevantes para mi trabajo:

- 1) **¿En qué grado contribuyó a tu aprendizaje el hecho de que yo usara tanto español como noruego cuando explicaba las reglas?** Aunque esta pregunta no inquiría la motivación directamente, ya que el planteamiento del problema inicial se enfocaba en el aprendizaje, considero que es importante incluirla ya que de una manera puede reflejar si el alumno percibe este mezcla como motivadora o no. Las respuestas a esta pregunta se encuentran en la sección 5.4..

- 2) **¿En qué grado te motivó la discusión en clase sobre la gramática y la relevancia de español?** Decidí hacerles esta pregunta para saber si la discusión había tenido algún impacto en su motivación para ser conscientes de que debían aprender gramática, y elegí preguntársela el último día para ver si el posible impacto les había durado más allá del día en que tuvo lugar la discusión. Las respuestas a estas preguntas serán presentadas en la sección 5.2..

El quinto cuestionario. El última día también quería entregarles un quinto cuestionario que trataba de mí como profesora y los métodos que usaría durante la práctica. Como profesor es importante reflexionar sobre el trabajo que uno hace y saber en qué se puede mejorar para siempre poder estar desarrollándose en esta profesión. En este proceso es importante pedir retroalimentación de los alumnos porque al fin y al cabo la enseñanza se trata de su aprendizaje, motivación y desarrollo. Con esto en mente decidí incluir las siguientes preguntas en este cuestionario:

- 1) **¿Cuál es tu opinión general de mí como profesora? ¿Qué he hecho bien y qué podría hacer para mejorar?** Ya que los alumnos y yo podemos tener dos visiones diferentes de cómo había hecho mi *trabajo* como profesora les hice esta pregunta para saber su opinión sobre qué había hecho bien y saber en qué podría mejorar en el futuro.
- 2) **¿Qué te parecen los métodos de trabajo que hemos usado? ¿Cuáles te gustaban y cuáles no? ¿Sientes que faltaba algo?** Quería hacerles estas preguntas para saber su opinión sobre los métodos que había usado y a lo mejor tener sugerencias de métodos que les motivarían más.
- 3) **¿Sientes que te he visto como alumno e individuo?**
Les hice esta pregunta porque quería saber cómo se sentían en cuanto a la conexión entre alumno y profesor ya que según las investigaciones esto puede influir mucho en el aprendizaje y la motivación de los alumnos.

Los alumnos iban a ser anónimos al responder este cuestionario porque pensé que era importante para obtener respuestas lo más sinceras posible. Las respuestas a este cuestionario las presentaré en la sección 5.5..

4.4. El plan de las actividades

En esta sección presentaré las actividades que pensaba usar en la enseñanza de los dos temas relevantes. Por cada actividad presento por qué elegí incluirla, el plan de cómo quería realizarla y fundamento mis decisiones al elaborar el plan.

4.4.1. Las pruebas de gramática

Decidí hacer dos pruebas de gramática para medir el nivel de los alumnos en los dos temas. Quería hacer la primera prueba antes de enseñar en los dos temas relevantes y la otra prueba después de esta enseñanza para poder compararlos y ver posibles mejoras. El plan era usar estos datos para comparar el aprendizaje con la motivación. Las pruebas iban a poner a prueba sus conocimientos de todas las reglas de los temas y se iba a tratar de llenar los espacios en blanco con la forma correcta de *ser/estar/hay* o *imperfecto/indefinido*. Es decir, la prueba sigue el principio deductivo. Elegí hacerlo así porque sería más fácil comparar las respuestas y hacer estadística. Las pruebas iban a ser iguales, sólo iban a cambiar las palabras y el orden. A continuación voy a presentar las preguntas de las pruebas y explicar brevemente por qué he elegido cada una de ellas. La idea general es que la elección de los ejemplos y tareas trata de concentrarse en las principales dificultades identificadas en §2 acerca de estos temas.

Al presentar las preguntas el símbolo ‘I’ significa que pertenece a la primera prueba, el símbolo ‘II’ significa que pertenece a la última prueba, el símbolo ‘(...)’ representa el espacio en blanco que se debe rellenar y los números indican qué posición tenía cada pregunta en la prueba.

- Primera parte: *ser/estar/hay*

Como expliqué en la sección 2.1.2. una dificultad suele ser que los alumnos tienen que descifrar el significado del adjetivo para saber si se debe aplicar el verbo *ser* o *estar*.

Considero que lo más difícil es diferenciar entre estados (*estar*) y propiedades (*ser* o *estar*), y si es una propiedad, saber si se trata de una propiedad que define a un individuo (*ser*) o una propiedad del sujeto que es relativa a una situación (*estar*). Además, cómo uno debe interpretar el significado del adjetivo también depende del contexto. Por eso decidí incluir varias oraciones diferentes en las pruebas, que ponen a prueba la comprensión de este aspecto de la diferencia entre *ser* y *estar*. Incluí las siguientes oraciones:

- 1) (Tú) (...) un chico simpático. (1, I)
- 2) Alejandra (...) muy guapa hoy. (2, I)

- 3) *Mi hermana (...) embarazada.* (4, I)
- 4) *La segunda parte de Jorge (...) de Cuba. Por lo tanto (...) Cubano.* (7, I)
- 5) *Mi novio (...) ingeniero.* (9, I)
- 6) *¡El café (...) muy frío. Tráeme otro, por favor.* (10, I)
- 7) *El gazpacho (...) una sopa fría.* (12, I) (6, II)
- 8) *Me mentiste. (...) muy enfadada contigo.* (14, I)
- 9) *¿ (...) divertido leer novelas?* (17, I)
- 10) *Pedro (...) muy guapo hoy.* (1, II)
- 11) *Maria (...) una mujer inteligente.* (4, II)
- 12) *Mi novio (...) bombero.* (8, II)
- 13) *¡La sopa (...) muy caliente! Me quemo la boca.* (9, II)
- 14) *Mi amiga (...) embarazada.* (10, II)
- 15) *¿ (...) interesante estudiar español?* (14, II)
- 16) *La segunda parte de Milagros (...) de Chile. Por lo tanto (...) chilena.* (12, II)
- 17) *Ayer rompí con mi novio. (...) muy triste.* (17, II) - [Me di cuenta después de haber realizado la prueba que esta pregunta puede tener dos respuestas correctas; puede ser *estoy muy triste* para describir un estado emocional (como yo tenía pensado), pero también sería correcto decir *es muy triste* para caracterizar el hecho de que la pareja ha roto.]

Una dificultad adicional de este aspecto es que muchos alumnos tienden a asociar el verbo *ser* y su uso para propiedades definitorias con algo permanente, y el verbo *estar* y su uso con estados con algo temporal. Por eso decidí incluir una oración en cada prueba en que esta confusión podría sugerirse para tener una indicación de si los alumnos de mi clase se confundían con este aspecto.

- 1) *Mis abuelos (...) muertos.* (11, I)
- 2) *Mi tío Martín (...) muerto.* (11, II)

También se usa el verbo *ser* cuando se habla de la hora, los días, los meses, los años y otros períodos de tiempo. Ya que esto es algo de lo primero que se aprende en las clases de español en el colegio quería asegurarme de que los alumnos supieran aplicar bien esta regla y decidí incluir una oración en cada prueba que hablaba de la hora:

- 1) *¿Qué hora (...)? (...) las cuatro.* (5, I)
- 2) *¿Qué hora (...)? (...) las ocho y media.* (3, II)

Otra regla que se aprende temprano en las clases de español es que se puede usar la combinación *ser + de* para describir las propiedades de las personas. Por eso quería asegurarme de que los alumnos supieran aplicar bien esta regla y decidí incluir una oración en cada prueba que hablaba sobre esto:

- 1) La primera parte de *Jorge (...) de Cuba. Por lo tanto (...) Cubano.* (7, I)
- 2) La primera parte de *Milagros (...) de Chile. Por lo tanto (...) chilena.* (12, II)

Otra dificultad es la confusión entre *hay* y *estar* por su función de localizar a personas y cosas. Para saber cuál usar se tiene que saber si el argumento es definido o indefinido. Por eso decidí incluir varias oraciones que ponen esto a prueba. Además, alterné entre poner los artículos definidos o indefinidos y no ponerlos, para ver si esto producía alguna diferencia. Estas son las oraciones que incluí:

- 1) (...) *20 alumnos en la clase.* (3, I)
- 2) *Mis padres (...) de vacaciones en Madrid.* (6, I)
- 3) *Tromsø (...) en el norte de Noruega.* (8, I)
- 4) *Pedro, (...) un señor aquí que quiere hablar contigo.* (13, I)
- 5) (...) *muchas montañas en Noruega.* (15, I)
- 6) *No te veo. ¿Dónde (...)?* (16, I)
- 7) (...) *5 alumnos en cada grupo.* (2, II)
- 8) *Ahora mis hermanos (...) en Barcelona.* (5, II)
- 9) *Italia (...) en el sur de Europa.* (7, II)
- 10) *Lola, (...) una señora aquí que quiere verte.* (13, II)
- 11) (...) *muchos ríos en Noruega.* (15, II)
- 12) *¿Dónde (...) mi libro?* (16, II)

Nótese que además del aspecto de si el argumento es definido o indefinido, que es la primera clave para determinar cuál de los dos verbos se debe usar, las oraciones 1, 5, 7 y 11 no expresan realmente una ubicación física, sino una existencia y por lo tanto tienen que ir con *hay*. Las oraciones 4 y 10 no expresan realmente una ubicación física tampoco, sino una presencia y por lo tanto tienen que ir con *hay*. Estos son matices sutiles que los alumnos suelen confundir.

- Segunda parte: imperfecto/indefinido

Para la parte de *imperfecto/indefinido* quería también poner a prueba las reglas principales con un enfoque especial en los aspectos que tienden a confundir a los alumnos.

Pienso que para poder aplicar el tiempo verbal correcto lo primero que hay que saber es si el verbo expresa una descripción de estados o situaciones en el pasado que no implican ninguna acción (*imperfecto*), o si expresa una acción. Si expresa una acción se tiene que determinar si se trata de una acción puntual y específica que se encuentra terminada (*indefinido*) o una acción no acabada de la cual se destaca su desarrollo o su duración (*imperfecto*). Para ver si los alumnos de mi clase sabían diferenciar estos aspectos incluí las siguientes oraciones:

- 1) *COMPRAR: Ayer (yo) (...) un vestido nuevo. (1, I)*
- 2) *HACER/ESTAR: Aquel día (...) mucho calor y yo (...) feliz. (7, I)*
- 3) *SER/VIVIR: Cuando (yo) (...) pequeña (...) en Santiago. (9, I)*
- 4) La última parte de *DECIR/QUERER/IR: Un día mi madre (...) que (...) viajar. Un año después (nosotros) (...) a Barcelona. (10, I)*
- 5) *SER/VIAJAR: Cuando (yo) (...) joven (...) mucho por el mundo. (3, II)*
- 6) La última parte de *DECIR/PENSAR/IRSE: Un día mi hijo (...) que (...) estudiar en el extranjero. Un año después (...) a Colombia. (7, II)*
- 7) *SER/BRILLAR/HACER: (...) un día hermoso, el sol (...) y (...) calor. (8, II)*
- 8) *HACER: Ayer (yo) (...) una torta. (10, II)*

Además el pretérito imperfecto también expresa situaciones pasadas dentro de las cuales se pueden situar otras acciones pasadas (estas, en *indefinido*). Este caso requiere que los alumnos analicen muy bien el contexto y por eso decidí incluir una oración en cada prueba para ver si lo dominaban o no.

- 1) *DORMIR/LLAMAR: Carlos (...) cuando lo (...) Lola. (2, I)*
- 2) *DESCANSAR/OÍR: Carlos (...) cuando (...) un sonido raro. (2, II)*

He visto una tendencia a que los alumnos confundan los conceptos de acción puntual de *indefinido* y duración de *imperfecto*. Por eso incluí un par de oraciones en cada prueba para ver si los alumnos de mi clase tenían problemas para diferenciarlos:

- 1) *ESTUDIAR: Ana (...) todo el día. (4, I)*
- 2) *VER: A las once todavía (...) la televisión. (5, I)*
- 3) *ESTAR: A las once mi hermana todavía (...) despierta. (4, II)*

4) *DORMIR: Ana (...) toda la noche. (5, II)*

También he visto que suele haber confusiones cuando se habla de repeticiones en el pasado. Para poder aplicar el tiempo verbal correcto hace falta diferenciar entre repeticiones que constituyen un hábito (*imperfecto*) y repeticiones de acciones concretas que se repiten un número de veces, pero que no forman parte de ningún hábito (*indefinido*). Incluí un par de oraciones en cada prueba para ver si los alumnos de mi clase se confundían con este aspecto:

1) *TOMAR: Mi abuela siempre (...) café por la mañana. (3, I)*

2) *LEER: Pablo (...) el poema diez veces. (6, I)*

3) *CANTAR: Mi madre siempre (...) en la ducha. (1, II)*

4) *TOCAR: Miriam (...) la puerta tres veces. (6, II)*

Al final, cuando se cuenta algún hecho en estilo indirecto en pretérito hay que usar *indefinido* para la acción concreta de decir o contar, e *imperfecto* en la oración subordinada que se refiere a lo que ese alguien dijo o contó. Para ver si los alumnos de mi clase dominaban esta construcción gramatical decidí incluir las siguientes preguntas:

1) *DECIR/IR: Luis (...) que (...) a viajar a La Habana. (8, I)*

2) La primer aparte de *DECIR/QUERER/IR: Un día mi madre (...) que (...) viajar. Un año después (nosotros) (...) a Barcelona. (10, I)*

3) La primer aparte de *DECIR/PENSAR/IRSE: Un día mi hijo (...) que (...) estudiar en el extranjero. Un año después (...) a Colombia. (7, II)*

4) *CONTAR/CONOCER: Luis (...) que (...) a Shakira. (9, II)*

- **En general sobre las pruebas**

He puesto a prueba las mismas reglas en las dos pruebas y he utilizado ejemplos similares principalmente sólo cambiando las palabras. Decidí hacerlo así para realmente poder comparar las pruebas y ver si había progreso en el aprendizaje de los alumnos. Además, intenté utilizar vocabulario que los alumnos conocían de antemano. Si tenía la más mínima duda de que a lo mejor no conocían la palabra puse el significado en paréntesis para que pudieran enfocarse cien por cien en aplicar bien las reglas y para evitar cualquier error por falta de comprensión del significado. De esta manera se sabe que los errores que los alumnos cometen en las pruebas tienen que ver con la comprensión de las reglas de los dos temas relevantes y no se debe a que los alumnos no entendieron el vocabulario.

4.4.2. La discusión en clase sobre la gramática y la relevancia del español

Decidí tener una discusión en clase sobre la gramática y la relevancia del español antes de empezar el trabajo con los dos temas por dos razones. La primera es que quería usarla para motivar a los alumnos a aprender español y la segunda es que quería mejorar su visión de la gramática. De hecho, como veremos luego en las respuestas al primer cuestionario se destacaban varios factores que influían negativamente en la motivación de los alumnos. Los dos factores principales eran su relación penosa con la gramática y el no poder ver la relevancia del español fuera del colegio. Por eso quería discutir con ellos estos temas y compartir mis propias experiencias al aprender español.

Antes de realizar la discusión, además de tener apuntes sobre lo que yo iba a decir, apunté varias preguntas que quería hacerles a los alumnos para que reflexionaran sobre los temas y participaran de manera que fuera una discusión entre todos.

Quería usar las preguntas por tres razones. En primer lugar quería usarlas como fuente para saber las opiniones de los alumnos y así usarlas para adaptar la futura enseñanza a este grupo para que fuera lo más motivador posible para ellos. En segundo lugar quería usarlas como una herramienta para hacerles pensar más profundamente, y a lo mejor de una nueva manera, sobre estos temas y que esto podría aumentar su motivación. Por último quería usarlas para «obligar» a los alumnos a ser activos y participar. El plan era hacerles las siguientes preguntas:

- 1) **La primera pregunta iba a ser más bien un pequeño test interactivo.** El plan era decir lo siguiente: «*Ahora voy a decir una palabra y ustedes me van a decir la primera palabra que se evoque al oír esa palabra ... ¡gramática!*» Quería hacer este test para ver qué asociaban realmente con la gramática y esto me daría una buena indicación sobre cómo era su relación con ella.
- 2) **¿Qué es la gramática?** Las respuestas a esta pregunta me darían información sobre si tienen claro qué es la gramática e indicarían si los alumnos tienen una visión fragmentada del idioma (por ejemplo, si la gramática y el español práctico son dos cosas separadas).
- 3) **¿Por qué es importante aprender la gramática?** Esta pregunta se encuentra parcialmente cubierta en la anterior, pero opino que sería bueno incluirla para subrayar la importancia de esas clases de gramática que les pueden parecer aburridas, difíciles o pesadas a los alumnos.

- 4) **¿Para qué te puede servir el español en el futuro?** Con las respuestas al primer cuestionario tendría bastante claro cómo veía cada alumno la relevancia del español fuera del colegio, pero quería usar esta pregunta en clase para que los alumnos pudieran compartir qué relevancia ven y así, a lo mejor, los alumnos que veían poca o ninguna relevancia ampliarían su visión de las puertas que abre la habilidad de saber español.
- 5) **¿Qué aprendemos en las clases de español?** Quería hacerles esta pregunta para que tuvieran una visión más amplia de los frutos de la asignatura español. La verdad es que en las clases de español se aprende mucho más que español. Algunos ejemplos de esto pueden ser que uno practica las habilidades generales como escribir, leer y hablar, uno mejora su competencia cultural y uno practica su habilidad de colaborar. Quería que los alumnos reflexionaran sobre esto, no sólo porque es importante ser consciente de la complejidad de la asignatura, sino que también quería que los alumnos que después de la pregunta 4 todavía no podían ver la relevancia de español fuera del colegio por lo menos pudieran ver que vale la pena estudiarlo de todos modos y que a pesar de no ver la relevancia del idioma en sí podrían tener motivación para venir a las clases de español y hacer un esfuerzo.

El plan era hacer la discusión en noruego porque considero que aunque habláramos en noruego era importante para la dinámica en esta parte de la clase de español. Según mi experiencia, como estudiante de español y estudiante de pedagogía en prácticas, cuando se habla español en una clase de este nivel el foque está en el idioma. Es decir, los alumnos se concentran en entender lo que dice el profesor y hacerse entender al hablar. También se corre el peligro de que varios alumnos quieran contribuir, pero no se atreven porque no saben cómo expresarse bien en español. Sin embargo, en esta discusión quería que el enfoque fuera en el contenido, que los alumnos realmente reflexionaran sobre los temas y que todos los que quisieran contribuir lo pudieran hacer sin barreras de idioma. Además, esta parte iba a durar media hora y el resto de la clase iba a haber actividades en las que los alumnos podían oír y practicar hablar español.

Esperaba que mi historia inspiraría a los alumnos y que les aumentara la motivación para aprender español, y con hablar sobre la gramática esperaba quitar un poco la actitud negativa contra ella. Además, esperaba tener una discusión de buena calidad con los alumnos y que reflexionáramos juntos, y así después tener más claro que les motivaba y que opinaban sobre la gramática y estudiar una lengua extranjera.

4.4.3. Los métodos inductivo y deductivo

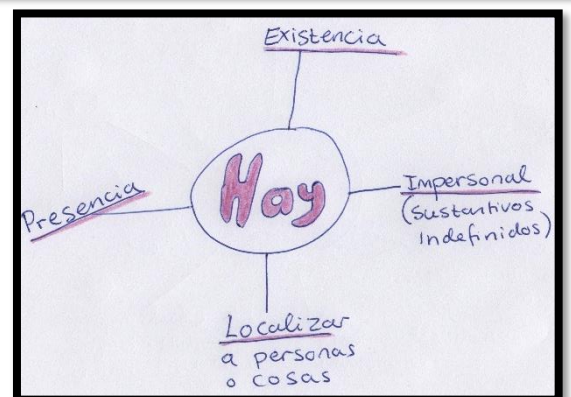
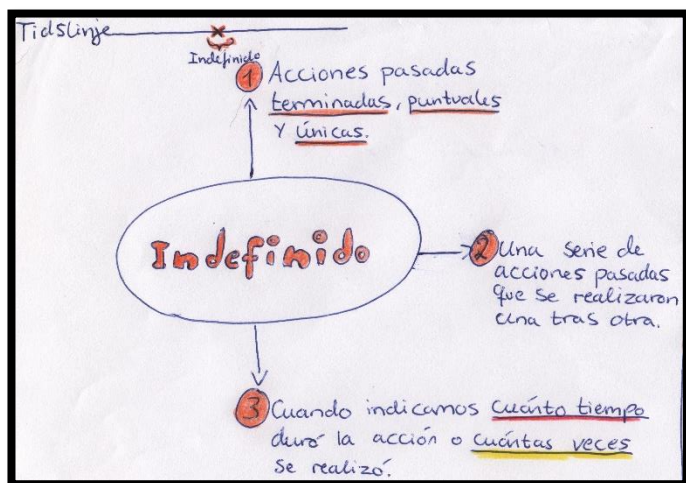
Ya que quería saber más sobre cómo enseñar los contrastes en la gramática española que no existen en la gramática noruega para fomentar la motivación de los alumnos había que probar diferentes métodos o maneras de trabajar para poder compararlos. Decidí enfocarme en dos principios pedagógicos centrales – el inductivo y el deductivo. Estos principios se mencionan mucho en tanto literatura pedagógica como literatura didáctica. Uno de los aspectos que se discuten es cuál de los dos principios es el más motivador y de qué manera motiva cada uno. Durante mis períodos de práctica los ejercicios que les he dado a los alumnos han sido todos deductivos, cuando estudiaba español en el colegio solo me acuerdo haber hecho ejercicios deductivos y los ejercicios en los libros de texto de español ofrecen sobre todo ejercicios deductivos. Un ejemplo típico que se encuentra en todos los libros de texto son los ejercicios del estilo «Llena los espacios en blanco con la forma correcta de *ser* o *estar*.» Por eso estaba curiosa por probar el método inductivo y compararlo con el método deductivo para ver cuál de ellos los alumnos pensaron que contribuía más a su aprendizaje y cuál encontraban más motivador al trabajar con los temas de los contrastes en la gramática española.

Otra razón por la que quería investigar sobre estos principios es que cada uno tiene sus ventajas como señalé en la sección 2.2.2.. Sin embargo, lo interesante es que en ciertos libros pedagógicos y didácticos destacan el principio inductivo como más favorable para tanto el aprendizaje como la motivación de los alumnos que el principio deductivo y Lyngsnes y Rismark indican que en el sistema educativo de Noruega se aspira el uso del principio inductivo. Si este es el caso, ¿por qué se usa todavía tanto el principio deductivo (algo que he visto en práctica y en los libros)? ¿Se debe realmente aspirar el principio inductivo en toda la enseñanza? Teniendo esto en cuenta quería probar los dos métodos para ver cuál es el más conveniente para la enseñanza de los dos temas en los que me enfoco ya que son bastante complejos. Además, decidí usar los dos métodos en los dos temas para ver si la preferencia de los alumnos son estables o si cambia según el tema.

Ya que se trata de temas complejos decidí tratarlos por partes, enfocando primero en un verbo o tiempo verbal en cada vez, y dividiendo cada tema entre el método deductivo y el método inductivo. El plan era tratar el verbo *ser* y el tiempo verbal *imperfecto* usando el método inductivo y usar el método deductivo para los verbos *estar* y *hay*, y el tiempo verbal *indefinido*. A continuación daré una descripción más detallada de las actividades que usé en cada método (el procedimiento de elección de actividades fue igual en los dos temas).

- **El método deductivo:**

La primera actividad del método deductivo iba a ser la enseñanza en la pizarra. El objetivo de esta actividad era que yo explicara las reglas de los temas relevantes para que los alumnos las conocieran y comprendieran. Iba a utilizar varios elementos para apoyar este objetivo. Uno de los elementos centrales iba a ser el mapa mental de las reglas. El plan era que yo iba a hacer uno en la pizarra y que los alumnos hicieran uno en sus cuadernos. Elegí usar este elemento porque es una buena herramienta para organizar las reglas en una estructura visual, y decidí que los alumnos tuvieran que hacer su propio mapa mental porque así podrían personalizarlo y lo tendrían como apoyo en el futuro. Abajo se ve los mapas mentales que se hicieron como parte del método deductivo:



Otros dos elementos centrales eran los ejemplos y las comparaciones. Puede ser difícil poner las reglas en práctica si sólo se saben las formulaciones técnicas: por eso el plan era dar varios ejemplos de uso práctico para cada regla. También puede ser confuso diferenciar las reglas de diferentes verbos o tiempos verbales, así que también quería comparar el uso en práctica. No quería anotar los ejemplos ni las comparaciones en la pizarra porque siento que es importante sólo tener lo más central allí, o sea las reglas. Ya que los alumnos iban a hacer sus propios mapas mentales podrían agregarlo allí si querían.

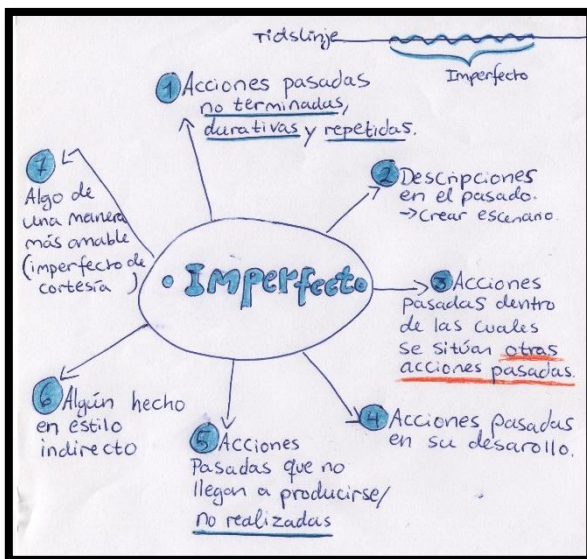
La segunda actividad iba a ser un ejercicio deductivo en que los alumnos tenían que llenar los espacios en blanco. El plan era darles 10-15 minutos para resolverlo.

La tercera y última actividad de este método era discutir las respuestas en clase y consolidar las reglas.

- El método inductivo:

La primera actividad del método inductivo era que los alumnos hicieran un ejercicio de exploración en que yo había puesto ejemplos de las reglas en práctica (sin revelarlas) y ellos tenían que investigar las oraciones para poder formular las reglas. El plan era darles 15-20 minutos para resolverlo.

La segunda actividad era discutir las respuestas en clase, y basado en las respuestas formular juntos las reglas y organizarlas en un mapa mental en la pizarra. Los alumnos también harían un mapa mental en su cuaderno. Abajo se ve los mapas mentales que se hicieron como parte del método inductivo:



Durante la discusión de las respuestas iba a complementar con explicaciones, comparaciones y más ejemplos. Esta actividad se parece bastante a la enseñanza en la pizarra del método deductivo. La diferencia es que aquí lo que se habla tiene como base las respuestas de los alumnos y ellos deben ser participantes activos.

Después de haber trabajado con los dos métodos iba a hablar de por qué es tan importante saber bien el uso de *ser/estar/hay* o *indefinido/imperfecto* para poder comunicarse bien. El plan era poner algunas comparaciones que subrayaran esta importancia y que podrían ser un poco divertidas. Abajo siguen algunos ejemplos:

- 1) Ser bueno = ser bondadoso y amable
- Estar bueno = ser atractivo

2) Ser listo = ser ingenioso

Estar listo = estar preparado

3) Indefinido: ¿A qué hora tuviste la clase? (indica que fuiste a clase)

Imperfecto: ¿A qué hora tenías la clase? (indica que no fuiste a clase)

4.4.4. El uso de ambos idiomas

Para la enseñanza de los dos temas relevantes decidí usar tanto noruego como español y hay varias razones por las que tomé esta decisión. Quería usar el español porque es importante exponer a los alumnos lo más posible a la lengua meta y además consideraba que escuchar el español podría ser motivador para ellos. El plan era explicar las reglas y dar los ejemplos en español, y que todo lo que anotara en la pizarra lo escribiera en español. Además, iba a animar a los alumnos a hablar en español al compartir sus sugerencias de las reglas con el método inductivo.

También quería tomarme un tiempo para explicarles las reglas en noruego. La primera razón por la que quería usar el noruego es porque los alumnos eran de nivel uno en la lengua extranjera y el nivel entre los alumnos era muy variado. Sabía que algunos de ellos no tenían suficiente competencia como para entender todas las explicaciones en español o para compartir sus sugerencias hablando español. Además, los temas que íbamos a trabajar eran complejos y era importante que todos los alumnos entendieran la información. En fin, consideré que lo más conveniente para exponer los alumnos a la lengua meta, motivarlos y a la vez asegurar que todos los alumnos, independiente de su competencia en español, pudieran entender la información, era usar ambas idiomas.

5. La implementación práctica del plan didáctico y su análisis

Este capítulo está dedicado a la forma en que se realizaron las actividades, el análisis de los datos y mis reflexiones. En cada sección presento una actividad. Primero presento una breve introducción a la actividad; luego expongo una presentación del desarrollo de la actividad en la práctica, en la que también presento mis observaciones críticas. Después hablo brevemente de mi impresión general después de haber realizado la actividad. Al final, en la subsección *reflexiones y posibles mejoras*, presento los datos de los cuestionarios y los uso, junto con mis observaciones, para discutir qué enseñanza puedo sacar de esta experiencia y posibles mejoras para la próxima vez que realice la actividad.

Hay dos secciones que no siguen esta estructura. En la sección 5.1. sólo presento las respuestas del primer cuestionario y mis reflexiones sobre ellas, y en la sección 5.5. presento cómo el papel del profesor puede influir en la motivación de los alumnos.

Aunque las dos pruebas de gramática forma parte de la realización del plan he elegido presentar los resultados y el análisis de ellos en el capítulo 6, ya que es una parte bastante compleja en la que se imbrican factores internos a la lengua con mayor densidad que el resto de las actividades.

5.1. Las respuestas del primer cuestionario

En total 19 alumnos respondieron el primer cuestionario (los demás estaban ausentes aquella clase) y a continuación presentaré las respuestas de cada pregunta por orden:

La primera pregunta: En las respuestas de la primera pregunta se puede ver las diferentes razones por las que los alumnos habían decidido estudiar español. Varios alumnos dicen que eligieron estudiar español entre otras cosas porque es un idioma muy extendido que se habla en muchos países y por eso es útil saberlo. Entre otras cosas los alumnos quieren aprenderlo para viajar a países hispanohablantes. Muchos eligieron estudiar español en el instituto porque ya tenían experiencia con el idioma. Varios dicen que estudiaban español en la enseñanza media y que le gustó la asignatura. Otros han viajado a países hispanohablantes y esta experiencia les ha inspirado a aprender español. La familia de una alumna incluso tiene casa en España y ella ha viajado allí durante toda su vida, así que aprender español fue una decisión natural para ella.

Parece ser que muchos alumnos también basaban su decisión en el interés por el idioma en sí, en total ocho alumnos dicen que el español les parecía un idioma interesante o bonito.

También hay algunos alumnos que tienen amigos o familia que saben hablar español o que son hispanohablantes, y esto les ha inspirado a aprender español. Además, un alumno dice que eligió estudiar español porque le interesaba el fútbol español y por lo tanto le parecía útil saberlo. En estos casos se ve que los alumnos tenían una motivación genuina para aprender español. Lo consideraban un idioma interesante, bonito y útil. Sin embargo, hay tres alumnos que al parecer no tenían mucho interés en aprender español. Dos dicen que eligieron estudiar español sólo porque había que elegir una lengua extranjera y el tercero había elegido italiano, pero cerraron el curso, y entonces eligió español. Sus respuestas indican que no tenían una motivación inicial para estudiar español.

Las diferentes razones por elegir estudiar español que mencionaron los alumnos muestran que su decisión ha sido fundada en motivaciones distintas. La mayoría parece haber basado su decisión en motivos afectivos. O sea, les gusta el idioma y les parece bonito. Otros cuantos parece haber basado su decisión en curiosidad por el idioma porque dicen que el español les parecía un idioma interesante y querían aprender más. Además, algunos alumnos parecen tener una motivación utilitaria. Es decir, han elegido aprender español porque lo consideran útil. Al final tenemos los tres alumnos que al parecer no tenían motivación para aprender español, sino que eligieron la asignatura por «obligación».

La segunda pregunta: En las respuestas de la segunda pregunta, sobre qué le parece la asignatura y por qué, se ve otra tendencia. Sólo cuatro alumnos tienen comentarios exclusivamente positivos. Dicen que español es un idioma interesante y bonito, y que la asignatura es interesante, divertido y útil. Una alumna dice que es una asignatura divertida porque se siente motivada para aprender.

Doce alumnos dicen que es una asignatura difícil o aburrida, porque español tiene muchos tiempos verbales y por la gramática en general. De todos modos a siete alumnos le gusta la asignatura, que aunque es difícil también puede ser divertida e interesante. Entre ellos están dos de los alumnos que parecía no tener motivación inicial.

Tres alumnos son según sus comentarios indiferentes a la asignatura. Una alumna dice que es porque no sabe lo que debe saber después de estudiar español cinco años y otro dice que es porque no le gusta la gramática. Además cuatro alumnos tienen comentarios exclusivamente negativos y no les gusta la asignatura. Dicen que es porque es difícil y porque no dominan la asignatura suficientemente bien. Uno de ellos también dice que no ve la relevancia de la asignatura ya que no cree que le va a servir de nada en el futuro. Otro de estos alumnos dice

que español es una de las asignaturas que menos le gusta por cómo se enseña y por no dominarlo suficientemente bien. Este alumno era uno de los tres que parecía no tener motivación inicial.

La tercera pregunta: Las respuestas de la tercera pregunta me dieron información sobre cómo los alumnos prefieren trabajar en esta asignatura. La mayoría de los alumnos prefieren una variación de métodos de trabajar y mencionan los siguientes: trabajar con tareas de escribir, hablar en pareja/grupo, jugar juegos, ver películas, trabajar en grupos, enseñanza en la pizarra, leer y hacer ejercicios, presentación oral, tareas de escuchar y aprender vocabulario.

La cuarta pregunta: Las respuestas de la cuarta pregunta me informaron sobre los intereses de los alumnos y resulta que tienen intereses muy variados: nadar, escuchar música, el teatro, estar al aire libre, cocinar, las ciencias naturales, el fútbol, pintar, estar con amigos, trabajar, tejer, entrenar, ver la tele, estar en medias sociales, jugar juegos, esquiar y tocar la guitarra.

La quinta pregunta: Las respuestas de la quinta pregunta me informaron sobre con qué quieren trabajar en el futuro. Nueve alumnos todavía no saben a qué quieren dedicarse en el futuro, pero varios de ellos quieren trabajar dentro de la área de las ciencias naturales y uno quiere trabajar con ciencias sociales. Dos quieren estudiar medicina, uno quiere ser dentista y otra quiere ser veterinaria. Tres quieren estudiar derecho, y uno de ellos también considera ser economista empresarial o trabajar con algo que tenga que ver con viajes. Un alumno quiere trabajar con computación, otro quiere trabajar con algo que tenga que ver con la historia, a lo mejor ser guía y la última alumnos quiere ser artista o ser dueña de un café.

La sexta pregunta: Las respuestas de la última pregunta me indicaría si los alumnos ven la relevancia del español fuera del colegio. En total trece alumnos dicen que el español le sirve o le va a servir también fuera del colegio. Once de ellos dicen que el español es relevante si van de vacaciones o de viaje a un país hispanohablante. Tres de estos alumnos también mencionan que el español les sirve o les puede servir para otras cosas como hablar con hispanohablantes que conocen o simplemente poder traducir algo de español a noruego. En total tres alumnos confirman que hablan español con compañeros de trabajo, amigos o familia hispanohablante. Cuatro alumnos dicen que el español no les sirve fuera del colegio y están inseguros de si les va a servir en el futuro entre otras cosas porque sienten que no saben suficiente como para usarlo en situaciones fuera del colegio. Dos alumnos expresan que no ven mucho la relevancia del español fuera del colegio. Uno dice que aún no le ha servido, pero que igual es bueno

saber otro idioma más. El otro dice que todavía no le ha servido, aunque ha intentado. Según él el español no le sirve fuera del colegio porque no aprenden mucho español práctico en clase.

5.2. La discusión en clase sobre la gramática y la relevancia del español.

La intención de tener esta discusión en clase era hablar sobre la gramática y la relevancia del español para motivar a los alumnos a aprender la gramática y el español en general. Para lograr esto iba a compartir mis propias experiencias y usar un sistema de preguntas y respuestas para hacer a los alumnos reflexionar sobre los temas relevantes.

El desarrollo en la práctica

Esta actividad duró alrededor de 30 minutos. Empecé hablando un poco de mi experiencia al aprender español, y las vivencias y oportunidades que me había brindado. Primero compartí mi imagen de aprender un idioma como el proceso de hacer un rompecabezas y dibujé un gráfico de aprendizaje típico para un estudiante de una lengua extranjera. Intenté incluir a los alumnos con preguntas como «¿Cómo empieza uno a resolver un rompecabezas?» y «¿Cómo creéis que se ve un gráfico de aprendizaje típico de una lengua extranjera?» para que prestaran más atención y tomaran parte de la presentación. No hubo muchos participantes, pero recibí una respuesta a todas mis preguntas aunque a veces tuve que esperar un poco o preguntar dos veces. Aunque no había mucho entusiasmo para participar parecía que la mayoría prestaba atención y que les gustaban mis ilustraciones.

Después hablamos de la relevancia del español. Empecé interrogando para qué les podía servir el español en el futuro. Varios alumnos participaron y compartieron lo que habían respondido en el primer cuestionario y se destacaron dos casos: es útil si van de viaje a un país hispanohablante y si van a hablar con un hispanohablante. Los alumnos que no veían la relevancia o dudaban de ella se mantuvieron callados. Las respuestas de los alumnos mostraban una visión de la relevancia muy escasa comparado con la relevancia potencial de un idioma tan grande como el español. Para ver si lograban reflexionar más en profundidad acerca del tema pregunté si se les ocurrían otros casos en que podría ser relevante, pero nadie respondió. Entonces hablé un poco sobre cómo el español ha sido relevante en mi vida de muchas maneras diferentes y cómo me ha abierto puertas inesperadas. Varios alumnos parecían prestar atención con interés, pero también había varios alumnos que parecían desinteresados, distanciados y hasta escépticos (como si yo estuviera exagerando la posible relevancia del español). Un ejemplo que insinúa esto es el siguiente comentario de un alumno:

«No hace falta ni saber hablar español ni ir a un país hispanohablante para poder conocer y comer la comida del mundo hispano».¹

Terminé la parte de la discusión sobre la relevancia con la pregunta «¿Qué aprendemos en las clases de español?» No tardaron mucho en responder que en las clases de español se aprende español y se aprende sobre las culturas hispanohablantes - obviamente. Cuando pregunté si se les ocurría algo más que se aprendiera en las clases de español nadie respondió, así que yo conté brevemente sobre las cosas que se me ocurrían como las habilidades generales, la colaboración, etc.

En la segunda parte de esta actividad hablamos de la gramática. Antes de revelar que éste iba a ser el tema de la discusión les hice el test interactivo. Cuando les introduje las reglas del test parecían muy interesados y curiosos. Cuando les dije la palabra mágica - gramática – se les cambió la cara y ahora expresaban más bien disgusto. Las palabras que asociaban con la gramática eran las siguientes: *aburrida, pesada, complicada, difícil*.

Entonces pregunté «¿qué es la gramática?» y la respuesta fue que la gramática son las reglas del idioma y que era el sistema lingüístico. Esto es cierto, pero sus respuestas no conectaron la gramática con el uso en la práctica. Entonces les hablé un poco sobre esta conexión y cómo la gramática es esencial para poder expresarse en la práctica y que es imprescindible para una buena comunicación. Pregunté por qué era importante aprender la gramática para poner énfasis en esta importancia y asegurarme de que los alumnos la vieran, y los alumnos respondieron que la gramática era importante para saber cómo usar el idioma correctamente y para poder comunicar bien. Sus respuestas reflejaban ahora una consciencia de la relación entre la gramática y el uso práctico del idioma.

Impresión general

Observé que durante esta actividad varios alumnos participaron, pero que en general no dijeron mucho. La verdad es que la mayoría de los alumnos no dijeron nada durante toda la discusión y los que sí respondieron mis preguntas daban en general respuestas muy cortas. Esto resultó en que yo hablé la mayoría del tiempo. Al terminar sentí que había acabado de dar un discurso en vez de haber tenido una discusión con los alumnos y esto no era lo que había planificado ni lo que había querido hacer. Durante la (supuesta) discusión parecía que la

¹ «Det er ikke nødvendig å kunne snakke spansk eller å dra til et spansktalende land for å kjenne til og spise mat fra den spansktalende verden»

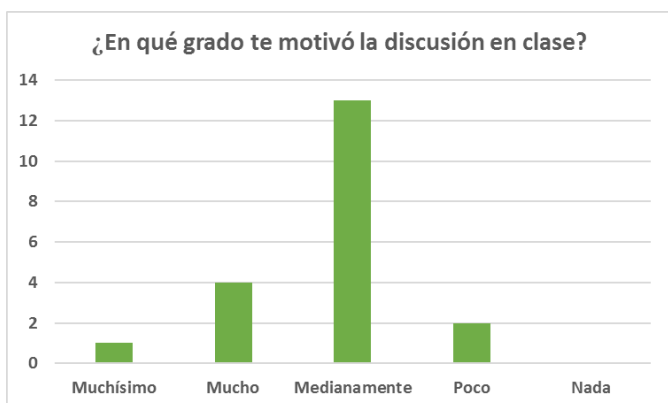
mayoría de los alumnos prestaba atención, pero de vez en cuando vi que diferentes alumnos estaban susurrando el uno con el otro. Esto puede indicar que no les interesaba la discusión.

Mi interpretación inmediata de estas observaciones fue que a los alumnos la discusión no les parecía tan interesante y motivadora como yo esperaba que fuera. Al final de esta actividad me quedé con el sentimiento de que no había cumplido con mi objetivo. Hay dos razones principales por las que sentía eso. La primera es que el objetivo era tener una buena discusión con los alumnos en que ellos participaran activamente con sus pensamientos, opiniones y reflexiones, pero al realizarla no logré activar suficientemente a los alumnos para que fuera una buena discusión entre todos y siento que no logré hacerles reflexionar tanto como hubiera querido. La segunda razón es que según mis observaciones la discusión no les resultó muy motivadora a la mayoría de los alumnos y si la discusión no les motivó significa que no logré cumplir con mi objetivo principal.

Reflexiones y posibles mejoras

Antes de presentar las reflexiones voy a presentar lo que los alumnos respondieron a la pregunta sobre la discusión en el último cuestionario, porque su perspectiva junto con mi perspectiva a través de las observaciones sientan las bases de una reflexión más completa.

En el último cuestionario los alumnos tuvieron que decir en qué grado la discusión en clase les motivó. De los veinte alumnos que respondieron el cuestionario una alumna dijo que le motivó muchísimo, cuatro alumnos dijeron que les motivó mucho, trece alumnos pensaron que les motivó medianamente y dos alumnos pensaron que les motivó poco. En otras palabras, el 25% pensaron que la discusión contribuyó muchísimo o mucho a su motivación, más de 50% pensaron que contribuyó medianamente y sólo un 10% dijeron que contribuyó



poco a su motivación. A la izquierda se ven los resultados organizados en la tabla.

Un alumno dice: «Quizá no tanto, fue un poco bueno en el momento, pero no pensé mucho en eso.»² Mi interpretación es que le influyó un poco durante la discusión, pero que en realidad no tuvo efecto después de

² «Kanskje ikke så veldig, litt bra der og da, men tenkte ikke så mye på det.»

que se hubiera acabado. Sin embargo, a otros le influyó más, un alumno dice lo siguiente:

«Me inspiró un poco así que funcionó bien.»³

Las respuestas de los alumnos muestran que tenía razón al sospechar que la discusión no fue tan motivadora como había querido. Aún así es importante tener en cuenta que sí logré motivar mucho a uno de cada cuatro alumnos y que la mayoría se motivó en cierto grado. Esto significa que me gustaría volver a probarlo, pero tendría que cambiar algunos aspectos ya que la meta siempre debe ser motivar mucho a todos los alumnos.

Creo que una de las razones por las que los alumnos no encontraron la discusión más motivadora es porque al realizarla casi terminó siendo un monólogo por mi parte en que hablé de mis propias experiencias y presenté lo que tenía planificado presentar. O sea, en general los alumnos estuvieron muy pasivos. Sin embargo, creo que la escasa participación también podría tener otras explicaciones que no sean la falta de interés. Se me ocurren tres razones principales. La primera es que según su profesora este grupo de alumnos era en general muy tranquilo y normalmente eran pocos los que participaban oralmente en clase. Esto era una dinámica del grupo que también se reflejaba en otras actividades. La segunda razón es que todavía no me conocían y a lo mejor por eso tenían aún menos ganas de participar por falta de confianza o seguridad. La tercera razón que se me ocurre es que mis preguntas para reflexionar vinieron por sorpresa y requerían más tiempo para pensar que los 10 segundos que yo les di. Todos estos son factores que hay que tomar en cuenta antes de planificar cómo realizar una discusión como ésta para asegurar que los alumnos participen y que se logre motivarles.

Un cambio que me parece prudente para evitar este problema es hacer que la discusión tenga la base principal en los alumnos y sus opiniones, reflexiones y experiencias como estudiantes de español. Considero que una manera buena de hacer esto es aplicando el método llamado *escribir-compartir-conversar* que presenté en la sección de teoría didáctica. Así los alumnos primero tienen tiempo para reflexionar solos, luego pueden discutir el tema en un grupo pequeño y al final se realiza una discusión en pleno en que también participa el profesor.

Pienso que este método fomentaría mejor el objetivo de la discusión por varias razones. Antes que todo este método tiene una estructura que obliga a todos a participar y ser activos, y esto evitaría el problema de los alumnos pasivos que tuve yo al realizar la discusión. Otras ventajas son que los alumnos tendrían suficiente tiempo para reflexionar sobre cada pregunta,

³ «Ble litt inspirert så funket bra.»

podrían probar sus pensamientos y opiniones con un compañero de clase y así no les daría tanto miedo decirlo en voz alta en clase después, podrían haber compartido experiencias, pensamientos y opiniones que podrían haber motivado a sus compañeros de clase, etc. Mientras los alumnos hablaban en grupo yo podría pasar por todos los grupos para guiarlos y escucharlos. Después de la discusión en grupo podríamos haber discutido las preguntas en clase y todos los grupos tendrían que contribuir con sus pensamientos.

Creo que los elementos *tener tiempo para pensar y pensar juntos* podría hacer involucrar más a los alumnos y hacer que más alumnos prestaran atención y que se sintieran más motivados después de la discusión. De esta manera los alumnos serían los más activos, no yo, y la discusión tendría ellos y sus pensamientos y experiencias como base. Creo que así podrían conectarse más con el tema y la discusión sería más relevante para ellos. De todas maneras creo que sería bueno que yo también compartiera mi historia, porque varios alumnos la encontraron inspiradora, pero debe ser una versión bien corta y debe formar parte de las reflexiones. Pienso que estos factores darían el efecto de una motivación mayor y, lo más importante, más duradera.

Además, creo que esta solución contribuiría a mantener la atención de los alumnos, y evitaría que susurraran sobre otras cosas durante la discusión, porque considero que a los alumnos el método *escribir-compartir-conversar* les parecería una manera más interesante de tratar el tema y ahora explicaré por qué creo eso; como yo lo realicé fue prácticamente un monólogo con poca actividad por parte de los alumnos. Duró 30 minutos y no tuvo ni cambio de elementos ni variación de actividades. Lo único que cambió fue el contenido porque la actividad era la misma durante toda la media hora. La sugerencia que he puesto en el párrafo arriba sí tiene cambios de elementos y variación de actividades. Primero tienen que pensar sólo e independientemente en silencio, luego tienen que discutir en grupo o pareja, y al final hay una discusión en clase. De esta manera tienen que trabajar de diferentes maneras (sólo/juntos, estar callado/hablar) y trabajan en diferentes niveles, de micro a macro, gradualmente. Si el objetivo es motivar a los alumnos es esencial que primero logre que presten atención y que estén interesados y activos, y por eso creo que tendría más éxito con este método.

Quería usar a los alumnos como recursos para esta discusión y que compartieran sus pensamientos y experiencias, pero como yo planifiqué y realicé la discusión no tenía una estructura que realmente les diera la oportunidad de ser un recurso. Por eso la próxima vez que realice una discusión con objetivo de motivar a los alumnos voy a planificarla con una

estructura que permita a los alumnos a tener *tiempo para pensar solos y tiempo para discutir en grupo* antes de la discusión en pleno para que la enfrenten estando más reflexivos, seguros e involucrados, para que sea una discusión que active a todos y así darles a todos la oportunidad de contribuir con sus pensamientos y experiencias únicos.

Obviamente no se puede tener una discusión de este tipo que dure media hora antes de todos los temas de gramática. De hecho una de las cosas más desafiantes como profesora es hacer alcanzar el tiempo para todo lo importante, porque el tiempo parece escasear. Sin embargo, creo que vale la pena tomarse el tiempo para hacer este tipo de discusiones para fomentar la motivación y, sobre todo, impedir la desmotivación. Yo considero que si tienes alumnos motivados ganas mucho tiempo porque los alumnos motivados tienden a ser activos (trabajan en clase y lo probable es que trabajan más rápido, prestan atención cuando el profesor habla..etc) y esto hace que la clase sea más fluida y que los alumnos aprendan más. Además el profesor no pierde tiempo en repetir las cosas (porque alguien no prestó atención) o en corregir comportamiento no deseado (que suele ser realizado por alumnos que están desmotivados o aburridos).

Una discusión de media hora, como la que realicé yo, podría ser útil al principio de un semestre o antes de empezar los temas de gramática más complejos. Fuera de esto, de vez en cuando se podrían realizar discusiones más cortas de diez o cinco minutos, o incluso hasta sólo preguntar un par de preguntas como «*¿Por qué es importante aprender esto?*» o «*¿En qué ocasiones nos va a hacer falta saber estos contrastes?*» La idea es que sea un recordatorio para que los alumnos siempre tengan en cuenta el significado y la relevancia de lo que aprenden.

5.3. Los métodos inductivo y deductivo

Usé tanto el método inductivo como el método deductivo en los dos temas para averiguar cuál de los dos ayudaba más a los alumnos para aprender y cuál les motivaba más, y ver si estos dos aspectos coinciden.

a)El método deductivo

Para el método deductivo empecé con la enseñanza en la pizarra, que consistió en presentar, explicar y concretizar (a través de ejemplos) las reglas gramaticales del tema relevante. A continuación presentaré los ejemplos que di para cada regla de *estar*, *hay* e *indefinido* (los temas que enseñé usando el método deductivo):

Como mostré en el mapa mental de *estar* en la sección 4.4.3.. había resumido las reglas de *estar* en 6 puntos. Presenté las reglas y di unos ejemplos para cada una. Para elegir los ejemplos tomé en consideración cuatro aspectos: que mostraran la variedad de la aplicación de la regla, que consistieran en vocabulario ya conocido para los alumnos, que pudieran ser relevantes para ellos y que fueran simples y cortos. Decidí incluir los siguientes ejemplos:

- **Estar**

1) Ubicación/localización

- a) *¿Dónde estás? – Estoy aquí.*
- b) *Mis amigos están en el colegio.*
- c) *Tu libro está en la mesa.*

2) Estado temporal/cambiante (físico(a), emocional (b), social (c))

- a) *Mi madre está enferma.*
- b) *Estamos tristes.*
- c) *Estoy soltero.*

3) Estado que es el resultado de una acción/ un cambio

- a) *Mi abuelo está muerto.*
- b) *Mis padres están dormidos.*
- c) *Estoy irritado.* (con este ejemplo expliqué que este punto y el punto 2 se traslapan.)

4) Propiedades físicas cambiantes

- a) *El cielo está gris.*
- b) *Estás gordo.*

5) Propiedades del sujeto relativas a una situación

- a) *Estás muy guapo hoy.*
- b) *Carmen está bonita con esa blusa.*

6) Estar + de (estados de ánimo(a), posición(b), trabajo temporal(c))

- a) *Estoy de buen humor.*
- b) *Mis padres están de viaje.*

c) *María está de profesora.*

- **Hay**

Para elegir los ejemplos de *hay* tomé en consideración los mismos aspectos que con los ejemplos de *estar*. Incluí los siguientes ejemplos entre las reglas de *hay*:

- 1) Impersonal (sustantivos indefinidos)
 - a) *Hay un hombre afuera.* (presencia + localización)
 - b) *Hay mucha gente en la fiesta.* (presencia + localización)
 - c) *Hay muchos libros en la biblioteca.* (existencia + localización)
 - d) *Hay silencio.* (existencia)

Después subrayé la diferencia entre el uso de *estar* con sustantivos definidos y el uso de *hay* con sustantivos indefinidos, y presenté las siguientes comparaciones basándome en los ejemplos que ya había dado:

- 1) *Mis amigos están en la fiesta VS Hay mucha gente en la fiesta.*
- 2) *Tu novio está afuera VS Hay un hombre afuera.*
- 3) *Tus libros están en la biblioteca VS Hay muchos libros en la biblioteca.*

- **Indefinido**

Además de considerar los mismos aspectos que consideré para los ejemplos de *estar* y *hay*, también quería elegir ejemplos que hicieran la comparación con imperfecto lo más clara y comprensible posible. Incluí los siguientes:

- 1) Acciones pasadas terminadas, puntuales y únicas
 - a) *Ayer escribí una carta.*
 - b) *Mi papá trabajó como maestro.*
 - c) *Este verano pasamos las vacaciones en el campo.*
- 2) Una serie de acciones pasadas que se realizaron una tras otra
 - a) *Me levanté, me duché, me vestí, desayuné y salí al colegio.*
- 3) Cuando indicamos cuánto tiempo duró la acción(a) o cuántas veces se realizó(b).
 - a) *Mi papa trabajó toda la vida/veinte años como maestro*

b) *Pasamos las vacaciones en el campo muchas veces/tres veces.*

Organicé las reglas en un mapa mental y pedí que los alumnos hicieran sus propios mapas mentales en su cuaderno. Al final los alumnos hicieron un ejercicio en que tenían que llenar los espacios en blanco con la forma correcta de *ser/estar/hay* o de *imperfecto/indefinido*. A continuación presento las oraciones de estos ejercicios y por qué las elegí:

- **Ser/estar/hay**

Para este ejercicio saqué mucho del vocabulario de un texto con el que estaban trabajando la misma semana, para que practicasen las reglas de *ser/estar/hay*. Dicho texto trataba de Argentina y Centroamérica, por lo que también podrían practicar las palabras relevantes.

Para que practicasen la regla de uso del verbo *ser* con la fecha, la hora y otros períodos de tiempo les puse las siguientes oraciones (el número en paréntesis respresenta su posición en el ejercicio):

- 1) *¿Qué hora (...)?* - (...) *las cinco y media.* (2)
- 2) *¿Qué día (...) hoy?* (10)
- 3) *La fiesta (...) a las diez.* (13)
- 4) *¿Qué fecha (...) hoy?* (16)

Para que practicasen diferenciar entre el uso de *ser* para características y propiedades duraderas con la función de definir, y el uso de *estar* para estados temporales/cambiantes, estados como resultado de una acción o un cambio, propiedades físicas cambiantes y propiedades del sujeto relativas a una situación, puse las siguientes oraciones:

- 1) *El canal de Panamá (...) una obra maestra de ingeniería.* (1)
- 2) *Las papas (...) fritas.* (4)
- 3) *Muchos de los europeos que se van a Argentina entre los años 1880-1930 (...) españoles e italianos.* (6)
- 4) *Los turistas (...) curiosos.* (8)
- 5) *Creo que tu amigo ha tomado demasiado cerveza. (...) borracho.* (11)
- 6) *Mis abuelos (...) muertos.* (14)
- 7) *Yo (...) embarazada.* (19)
- 8) *La puerta (...) abierta.* (20)
- 9) *(tú) (...) guapo con ese sombrero.* (22)
- 10) *Las nubes (...) grises.* (23)

Para que practicasen diferenciar entre el uso de *hay* (indefinido y expresando presencia) y *estar* (definido y expresando ubicación física) para localizar a personas puse las siguientes oraciones:

- 1) *Mis padres (...) en Argentina.* (3)
- 2) *(...) mucha gente en la cafetería.* (5)
- 3) *Buenos Aires (...) en Argentina.* (7)
- 4) *Panamá (...) en Centroamérica.* (17)
- 5) *(...) una mujer aquí que quiere comprar un billete.* (18)

También puse una oración para que practicasen el uso de *hay* para expresar existencia:

- 1) *En centroamérica (...) muchas culturas diferentes.* (12)

Para que practicasen la regla de usar *ser* con los números puse la siguiente oración.

- 1) *¿Cuántos van a viajar? – (...) seis en total.* (9)

También puse un par de oraciones para que practicasen el uso de '*estar + de*' y '*ser + de*':

- 1) *Todos los muebles (...) de madera.* (15)
- 2) *(Nosotros) (...) de viaje.* (21)

- ***Indefinido e imperfecto***

Para el tema de *indefinido/imperfecto* también intenté cubrir con las oraciones del ejercicio todas las reglas que habíamos puesto en los mapas mentales.

Consideré que era importante que los alumnos practicasen diferenciar entre las acciones pasadas terminadas, puntuales y únicas de *indefinido* y las acciones pasadas no terminadas, durativas y repetidas de *imperfecto*. Por eso incluí varias oraciones para practicar esta diferencia, y son las siguientes:

- 1) *ESCRIBIR: Ayer (yo) (...) una carta a un amigo.* (5)
- 2) *SER/VISITAR: Cuando (yo) (...) niño cada año (...) a mis abuelos en España.* (6)
- 3) *ESTAR/VER: Cuando (yo) (...) en la playa (...) una gaviota enorme.* (8)
- 4) *TRABAJAR: Antes de jubilarse mi abuelo (...) como policía.* (9)
- 5) *OBSERVAR/ENTRAR: (Nosotros) (...) como el barco (...) en el puerto.* (10)
- 6) *PASAR: Este verano (...) las vacaciones en el campo.* (12)

También incluí una oración para que practicasen expresar acciones pasadas que no llegan a producirse:

1) *QUERER: Hace tres años Pablo (...) mudarse a Barcelona (pero no se mudó).* (11)

Para que los alumnos practicasen la construcción del estilo indirecto en pretérito puse la siguiente oración:

1) *DECIR/VOLVER: Mi madre (...) que (...) a las ocho.* (1)

Para que practicasen cómo referirse a una serie de acciones pasadas que se realizaron una tras otra puse la siguiente oración:

1) *LEVANTARSE/DUCHARSE/VESTIRSE/DESAYUNAR: Esta mañana antes de ir al trabajo (...), (...), (...) y (...).* (2)

También incluí las siguientes oraciones para que practicasen cómo hablar de descripciones en el pasado:

1) *SER/TRABAJAR: Cuando (yo) (...) pequeña mi papá (...) como bombero.* (3)

2) *SER/HACER/HABER: (...) un día hermoso. (...) sol y (...) mucha gente en la playa.* (7)

Además incluí una oración para que practicasen la función modal de *imperfecto*:

1) *QUERER: ¿ (...) usted algo para tomar?* (4)

Decidí incluir una oración con la función modal de *imperfecto* en el ejercicio deductivo (y luego en el inductivo) porque es importante que los alumnos sepan que no sólo se usa para hablar del pasado. Sin embargo, no incluí este aspecto en las pruebas porque el objetivo principal de la enseñanza que realicé sobre este tema era que los alumnos aprendieran a usar el indefinido y el imperfecto para poder comunicarse en pretérito.

b)El método inductivo

Para el método inductivo empecé dándoles un ejercicio en que había puesto oraciones con *ser* y con *imperfecto* - los temas que enseñé usando el método inductivo -, y ellos tenían que encontrar la regla, o sea, explicar por qué era correcto usar cierto verbo o tiempo verbal. Cada regla de *ser* e *imperfecto* estaba representada por tres oraciones y los alumnos tenían que

analizar estas tres oraciones para poder formular una regla común. A continuación presentaré los grupos de oraciones que utilicé para los ejercicios inductivos:

- Ser

La regla de usar *ser* para la hora, las fechas o otros períodos de tiempo la dividí en tres grupos porque pienso que sería confuso mezclar los diferentes conceptos en un ejercicio inductivo. Entonces la regla estuvo representada por los siguientes grupos de oraciones:

- 1) *Son las cinco y media* 1) *Hoy es el cinco de mayo.* 1) *Hoy es lunes.*
- 2) *¿Qué hora es?* 2) *Mi cumpleaños es el tres de julio.* 2) *Mañana es martes.*
- 3) *Es la una en punto.* 3) *Mañana es el tres de julio.* 3) *Ayer fue domingo.*

Las siguientes oraciones representaron la regla de usar *ser* con los números:

- 1) *Somos cinco para la cena.*
- 2) *Tres más seis son nueve.*
- 3) *¿Cuánto es? – Son treinta coronas.*

Para representar la regla del uso de *ser* con características estables que definen a personas, cosas o conceptos elegí las siguientes oraciones:

- 1) *Mis ojos son verdes.*
- 2) *La mesa es grande.*
- 3) *El amor es bueno.*

Para representar las reglas del uso de ‘*ser + de*’ para hablar de propiedades de personas u objetos, de origen o de pertenencia incluí los siguientes grupos de oraciones:

- 1) *La ventana es de vidrio.* 1) *Soy de Perú.* 1) *El libro es de Jorge.*
- 2) *María es de buen humor.* 2) *Somos de Madrid.* 2) *El perro es de mi tía.*
- 3) *La mesa es de madera.* 3) *Mi novio es de Cuba.* 3) *La casa es mía.*

- Imperfecto

Para representar la regla de uso del imperfecto para descripciones en el pasado elegí las siguientes oraciones:

- 1) *Eran las seis de la mañana. La calle estaba oscura y hacía mucho frío.*
- 2) *Mi abuelo era alto y delgado.*

3) *La casa de mis abuelos era pequeña y olía a café.*

Decidí incluir el siguiente grupo de oraciones para representar la regla de usar el imperfecto para expresar acciones pasadas en su desarrollo:

- 1) *Vimos como se caía el árbol.*
- 2) *Cuando la miré, ella entraba en el baño.*

Para representar la regla de usar el imperfecto para expresar hábitos en el pasado incluí las siguientes oraciones:

- 1) *Cada verano íbamos de vacaciones a Málaga.*
- 2) *Cuando era pequeño siempre hacía mis deberes.*
- 3) *Antes escribía cartas de amor todas las semanas.*

Decidí incluir las siguientes oraciones para representar la regla del uso de imperfecto cuando se expresan acciones o situaciones pasadas dentro de las cuales se sitúan otras acciones pasadas (estas, en *indefinido*):

- 1) *Cuando caminaba en el parque vi a Luis.*
- 2) *Cuando Ana veía la tele sonó el teléfono.*
- 3) *Cuando dormía mi marido llegó del trabajo.*

Para representar la regla del uso de imperfecto para hablar de acciones pasadas que no se realizaron utilicé las siguientes oraciones:

- 1) *Le dio un dolor tan fuerte que se moría.*
- 2) *El viaje era muy caro.*
- 3) *¿A qué hora tenías la clase?*

También hice un grupo de oraciones para la regla de que se emplea el imperfecto para expresar algún hecho en estilo indirecto.

- 1) *Ana contó que su hermano vivía en Oslo.*
- 2) *Emilio dijo que regresaba el primero de abril.*

Además, decidí incluir la función modal del imperfecto y decidí representarla con estas oraciones:

- 1) *Quería pedirte un favor.*
- 2) *¿Qué deseaba usted?*

Después de que los alumnos habían terminado el ejercicio discutimos las respuestas y hicimos un mapa mental de las reglas.

El desarrollo en la práctica

El desarrollo en la práctica, en cuanto a lo que íbamos a hacer, salió según el plan previsto. Sin embargo, hice varias observaciones interesantes con relación a cómo los alumnos reaccionaron a los dos métodos. Lo que pasó en la enseñanza de los dos temas sigue en general el mismo patrón y por eso voy a tratar el trabajo con los dos temas a la vez, aunque destacaré si hay alguna diferencia significativa entre los dos temas. Además, trataré los dos métodos por separado ya que en cuanto a esto sí hay tendencias significativamente diferentes.

- El método deductivo

Cuando realizamos el trabajo con el método deductivo se notaba que los alumnos ya estaban familiarizados con este método, pues no hacía falta repetir las instrucciones y cuando explicaba las reglas y daba ejemplos, mientras hacía el mapa mental en la pizarra, observé que al parecer la mayoría prestaba atención y anotaba en sus cuadernos. Además, varios alumnos hicieron preguntas para aclarar una duda o asegurarse de que lo hubieran entendido bien, y expresaban alegría cuando habían entendido bien la regla. Interpreto estas acciones y estos comportamientos como una señal de interés y motivación para aprender.

Sin embargo, algunos alumnos se veían desinteresados. Al parecer no me prestaban mucha atención y durante la actividad anotaron poco. Estos tampoco me hicieron preguntas ni comentarios. Es imposible saber si era el método, el tema o cosas personales lo que hacía que fueran tan pasivos y al parecer estuvieron sin motivación para aprender durante estas clases (fueron los mismos alumnos quienes estaban activos o pasivos en el trabajo con el método deductivo de los dos temas).

Cuando los alumnos trabajaban con el ejercicio deductivo observé que todos se sentaron en pareja o en grupos (les di la libertad de elegir). Al parecer todos trabajaban con el ejercicio, porque observé al caminar en la clase que todos los grupos estaban discutiendo y resolviendo el ejercicio, incluso los que habían estado pasivos durante la enseñanza en la pizarra. Los alumnos parecían contentos, satisfechos de saber resolver el ejercicio y con motivación de hacer el esfuerzo para resolverlo. Sin embargo, muchos grupos terminaron el ejercicio muy rápido: a lo mejor incluso lo hicieron demasiado rápido, porque según lo que observé varios alumnos llenaron los espacios en blanco de una manera casi mecánica y en el caso del tema de

indefinido/imperfecto se saltaron varias oraciones en las que no tenían idea y aún así consideraban que habían terminado el ejercicio. Les propuse que se tomaran un tiempo para revisar e intentar responder lo que se habían saltado mientras los otros grupos terminaron. Esto es así porque había varios grupos que parecían tomarse el tiempo para pensar bien qué responder.

La mayoría de los alumnos parecía dominar bien el ejercicio y según lo que observé al trabajar con el tema de *ser/estar/hay* no se saltó ninguna oración. Les recuerdo que acababa de presentar y explicar las reglas en la enseñanza en la pizarra y además tenían sus mapas mentales como apoyo cuando estaban resolviendo el ejercicio. A pesar de esto, en el tema de *indefinido/imperfecto* se destacaron algunas oraciones que todavía parecían causar tanta dificultad que varios grupos decidieron saltárselas. Las oraciones que más se saltaron son:

- 1) *ESTAR/VER: Cuando (yo) (...) en la playa (...) una gaviota enorme.*
- 2) *TRABAJAR: Antes de jubilarse mi abuelo (...) como policía.*
- 3) *OBSERVAR/ENTRAR: (Nosotros) (...) como el barco (...) en el puerto.*
- 4) *PASAR: Este verano (...) las vacaciones en el campo.*
- 5) *QUERER: Hace tres años Pablo (...) mudarse a Barcelona (pero no se mudó).*

Creo que las cuatro primeras oraciones representan la misma dificultad y me parece que es causada por una asociación de indefinido con acciones puntuales, pensando que el aspecto puntual indica que duró poco, y la asociación de imperfecto con la duración. Y esto llega a ser una confusión cuando también consideran los otros aspectos como por ejemplo si se trata de una acción terminada (*indefinido*) o una acción no terminada (*imperfecto*). Esto resulta en que al final no tienen ni idea de qué aspecto hay que tomar en consideración para aplicar las reglas correctamente en cada caso.

Por ejemplo con la oración «*Antes de jubilarse mi abuelo (...) como policía.*» consideran que el contexto lo presenta como una acción terminada y sería correcto poner el verbo en indefinido, pero a la vez consideran que la acción tuvo mucha duración y piensan que esto indica que hay que emplear el imperfecto.

Creo que tienen dificultades que la quinta oración porque en vez de considerar si es una acción pasada realizada o no, lo mezclan con otros aspectos como la duración vs la puntualidad, una acción terminada vs una acción no terminada, o si es una acción vs una descripción.

Cuando los alumnos iban a contribuir con sus respuestas del ejercicio deductivo hubo muchos participantes. Todos los grupos habían respondido todas o casi todas las preguntas. Para cada respuesta pedí su razonamiento, o sea, quería que me dijeran por qué pensaron que un verbo o un tiempo verbal era el correcto, para ver si realmente habían entendido las reglas. En cuanto a las respuestas del ejercicio en sí la diferencia entre los grupos no era grande, pues todos los grupos tenían respuestas correctas e incorrectas, y en el caso del tema de *indefinido/imperfecto* a varios grupos les quedaba por responder alguna.

Sin embargo, en cuanto al razonamiento detrás de las respuestas había una gran diferencia. Los grupos que consistían de los alumnos que habían sido más activos durante la enseñanza en la pizarra y los que se habían tomado el tiempo para pensar, o sea los alumnos que parecían más motivados, fundamentaban sus respuestas usando las reglas. Aunque tuvieran una respuesta mala su razonamiento mostraba que habían hecho un análisis de la oración y el contexto para poder aplicar la regla correcta, simplemente de vez en cuando se confundieron. Por ejemplo dijeron «*mis abuelos son muertos*» y explicaron que usaron el verbo *ser* porque la muerte es algo permanente. En este caso confundieron un estado permanente que es el resultado de un cambio que debe ir con el verbo *estar* con una propiedad permanente que sí debe ir con el verbo *ser*. En contraste, los grupos que consistían de los alumnos que habían actuado de forma más pasiva durante la enseñanza y que habían hecho el ejercicio muy rápido, casi de una manera mecánica, o sea los alumnos que parecían carecer más de motivación, no tenían un razonamiento muy claro y muchas veces ni se basaba en las reglas que habíamos visto. Una respuesta típica de estos grupos es que habían puesto tal verbo o tal tiempo verbal porque le sonaba mejor o simplemente respondieron con un *no sé*.

- **El método inductivo**

Los alumnos no estaban familiarizados con el método inductivo, así que tuve que tomarme el tiempo para explicarlo bien antes de empezar. Igual que con el método deductivo, para resolver el ejercicio inductivo todos se sentaron en parejas o en grupos (les di la libertad de elegir). Cuando los alumnos trabajaban con el ejercicio varios alumnos todavía tenían dudas de cómo hacer el ejercicio y tuve que pasar por todos los grupos y asegurarme de que todos tenían claro qué hacer. Al pasar por los grupos observé que muchos alumnos parecían interesados, curiosos y alegres de probar este nuevo método, pero también había varios

alumnos que parecían más bien confundidos y frustrados porque no lograban entender bien cómo resolverlo o porque les resultaba demasiado difícil.

Vi que el tema de *imperfecto/indefinido* les costó más resolverlo que el tema de *ser/estar/hay*. Creo que hay dos razones para esto. La primera es que el tema de *imperfecto/indefinido* es un tema más complejo, como ya se discutió en §2, y la segunda es que los alumnos estaban menos familiarizados con este tema frente al de *ser/estar/hay*. Comparado con el método deductivo ahora los alumnos levantaban más la mano para hacer preguntas o probar sus pensamientos para ver si habían entendido bien. En general tardaron bastante en resolver este ejercicio y muchos grupos no dieron respuesta a todos los grupos de oraciones porque al final tuve que parar esta actividad para alcanzar a repasar las respuestas y así poder formular y explicar las reglas.

Ahora voy a presentar los grupos de oraciones que más se saltaron, y por lo tanto los que más causaban dificultades para los alumnos, en los dos temas.

En el ejercicio del verbo *ser* los grupos de oraciones que más se saltaron son:

- 1) *Mis ojos son verdes.* 1) *La ventana es de vidrio.*
- 2) *La mesa es grande.* 2) *María es de buen humor.*
- 3) *El amor es bueno.* 3) *La mesa es de madera.*

Creo que estos dos grupos se destacaron como más difíciles porque el contenido es muy variado comparado con los demás y por eso es más difícil encontrar el elemento común. Además, creo que en el caso del primer grupo podían ver que un elemento común era que todos tenían adjetivos, pero sabiendo que los adjetivos también se usan con *estar* creo que fue difícil para ellos definir qué exactamente los adjetivos usados con *ser* representaban y por lo tanto no lograron formular una regla.

En el ejercicio del tiempo verbal *imperfecto* los grupos de oraciones que más se saltaron son:

- A) 1) *Vimos como se caía el árbol.* 2) *Cuando la miré, ella entraba en el baño.*
- B) 1) *Cuando caminaba en el parque vi a Luis.* 2) *Cuando Ana veía la tele sonó el teléfono.* 3) *Cuando dormía mi marido llegó del trabajo.*
- C) 1) *Le dio un dolor tan fuerte que se moría.* 2) *El viaje era muy caro.* 3) *¿A qué hora tenías la clase?*

Creo que estos tres grupos se destacaron como más difíciles porque el contenido es muy variado, y porque aparecieron varios verbos en indefinido, algo que podría haber resultado confuso. Además, creo que los tres grupos parecen representar reglas bastante similares, o sea un uso de imperfecto para acciones no terminadas. Creo que a los alumnos les costó distinguirlos y por eso no lograron formular una regla para cada grupo de oraciones.

Cuando los alumnos debían contribuir con sus respuestas al ejercicio inductivo hubo pocos participantes y con algunas oraciones del ejercicio nadie se ofreció a responder. En general los que sí participaron tardaron bastante en levantar la mano; de hecho con el tema de *imperfecto/indefinido* tuve que responder los últimos tres grupos de oraciones porque se nos acababa el tiempo y sentí que era importante por lo menos haber mencionado y explicado las reglas. Interpreto estos comportamientos de los alumnos como señales de inseguridad.

Cuando los alumnos respondieron tenían que sugerir una formulación de la regla aplicada a cada ejemplo y cuando lo hicieron nos pusimos de acuerdo con las formulaciones que se escribieron en el mapa mental de la pizarra. Noté que los alumnos estaban muy inseguros y en muchos casos yo sola tuve que formular las reglas. Mientras expliqué las reglas y las conecté con los ejemplos del ejercicio parece que los alumnos comprendieron más y observé que muchos asintieron con la cabeza y anotaron en sus cuadernos.

Impresión general

Observé que había tendencias diferentes para los dos métodos. Siento que la tendencia del método deductivo reflejaba que los alumnos estaban familiarizado con el método. Fue sencillo realizarlo porque los alumnos ya conocían el procedimiento. En general prestaban atención con la enseñanza de la pizarra y todos hicieron el ejercicio. Muchos participaron cuando revisamos las respuestas y esta parte de la actividad se realizó bastante rápido. Me dio la impresión de que muchos estaban motivados para hacer el ejercicio y se sentían contentos por haberlo resuelto. Todo indica que los alumnos se sentían seguros con este método, lo sabían manejar bien, y parece que esto motivó a varios. Sin embargo, también había alumnos que no parecían demasiado motivados, sino que expresaban desinterés y parecían hacer el ejercicio por costumbre no más, casi sin pensar.

Al contrario siento que la tendencia del método inductivo reflejaba que los alumnos no estaban familiarizado con dicho método. Fue más complicado realizarlo porque había que explicar bien el método y en mayor grado tuve que pasar por los grupos para aclarar dudas. Todos trabajaron con el ejercicio, pero observé que tardaron más en arrancar y en resolver el

ejercicio que con el ejercicio deductivo. Cuando repasamos las respuestas intentando formularlas y ponerlas en el mapa mental en la pizarra parece que todos prestaban atención, pero pocos participaron y tardamos bastante en realizar esta parte de la actividad. Me dio la impresión de que varios alumnos estaban motivados para hacer el ejercicio y se sentían curiosos y contentos con el desafío. Sin embargo, también había bastante alumnos que no parecían demasiado motivados, sino que expresaban cierta frustración por no saber manejar bien el ejercicio. Me dio la impresión de que los alumnos encontraron el método inductivo más difícil y que esto desmotivó a varios.

Reflexiones y posibles mejoras

Antes de presentar las reflexiones voy a presentar las respuestas de los alumnos a los cuestionarios sobre los métodos deductivo e inductivo para poder complementarlas con mis observaciones.

La estadística es representada de 17 alumnos, todos los que estuvieron presentes en la enseñanza de los dos temas y quienes entregaron los dos cuestionarios. Lo interesante, pero no inesperado, es que en los dos temas hay diferentes tendencias y por eso he elegido presentarlas individualmente.

MEJOR PARA		LA MOTIVACIÓN	
		INDUCTIVO	DEDUCTIVO
EL APRENDIZAJE	INDUCTIVO	8	
	DEDUCTIVO	2	3

a) **Ser, estar y hay:** como se ve en la tabla a la izquierda ocho alumnos, o sea casi la mitad, pensaron que el método inductivo era el método que más les ayudaba a aprender y a la vez el método más motivador, a tres alumnos el método deductivo les parecía el mejor para aprender y el más motivador, dos alumnos dijeron que el efecto de aprendizaje y el de motivación eran igual en los dos métodos, dos alumnos pensaron que el método deductivo era mejor para aprender, pero que el método

inductivo era el más motivador, un alumno pensó que los dos contribuían igual a su aprendizaje, pero que el método inductivo era el más motivador, y el último alumno pensó que los dos métodos eran igual de motivadores, pero que aprendió más con el método deductivo.

Lo que se repite en los comentarios de los alumnos que pensaron que el método deductivo era el mejor para su aprendizaje es que era el método más fácil para ellos. Estaban familiarizados con el método y por eso era fácil saber qué hacer, y era una manera fácil de trabajar con las reglas. Los alumnos dicen que esto hizo que aprendieron más rápido. Un par de alumnos

también dicen que los ejercicios prácticos después de la enseñanza en la pizarra funcionó como una repetición de las reglas, y por lo tanto reforzaron la comprensión y el aprendizaje.

Hay varias razones por las que casi la mitad pensó que el método inductivo era el mejor para su aprendizaje en este tema. Muchos subrayaron el valor de encontrar las reglas por su cuenta, en vez de tenerlas servidas, y que ellos mismos podían formularlas. Dicen que esto hizo más fácil memorizarlas. Un alumno también dice que: «*realmente nos hizo entrar en lo que decía e intentar averiguar qué era correcto.*»⁴ Otro alumno tiene la misma opinión y compara los dos métodos: «*Cuándo se usa el método inductivo es más natural preguntarse por qué las reglas son como son, que cuando se usa el método deductivo.*»⁵ Es decir, el método inductivo requiere comprensión de las reglas en grado mayor.

Una alumna siente que aprendió mucho de ambos métodos, pero de diferentes maneras. Dice que el método inductivo le hace comprender las reglas mejor, algo que le servirá cuando haga ejercicios en el futuro, mientras que el método deductivo hace que uno realmente ponga las reglas en práctica. Otra alumna comenta también la ventaja de hacer ambos métodos porque así uno aprende las reglas de una manera más completa.

Los alumnos que pensaron que el método inductivo era el más motivador tienen tres argumentos principales. El primero es que es una nueva manera de trabajar, el segundo es que es desafiante y el tercero es que es más emocionante, más divertido y daba la sensación de que estaban investigando. Los alumnos que pensaron que el método deductivo era el más motivador dicen que era porque era más fácil y sentían que tenían más control sobre el tema. Un alumno que pensó que los dos métodos eran igual de motivadores sugiere que se debe usar ambos para así aprender de diferentes maneras, porque la variación fomenta la motivación.

		LA MOTIVACIÓN	
		INDUCTIVO	DEDUCTIVO
EL APRENDIZAJE	INDUCTIVO	5	1
	DEDUCTIVO	1	8

b)Indefinido e imperfecto: como se ve en la tabla a la izquierda ocho alumnos, o sea casi la mitad, pensaron que el método deductivo era tanto el que les ayudó más a aprender como el más motivador, a cinco alumnos el método inductivo les parecía el mejor tanto para aprender como para motivar, dos alumnos pensaron que los dos métodos eran igual de buenos para su aprendizaje y su

⁴ «Det fikk oss til å virkelig gå inn i hva som stod der og prøve å finne ut hva som var rett.»

⁵ «Når man bruker den induktive metoden er det mer naturlig å spørre seg selv hvorfor reglene er som de er enn når man bruker den deduktive metoden.»

motivación, un alumno dijo que el método deductivo le ayudó más a aprender, pero que el método inductivo le motivó más, y el último alumno pensó que el método inductivo le ayudó más a aprender, pero que el método deductivo era el más motivador.

Trabajando con este tema casi la mitad opina que aprendieron más con el método deductivo. La mayoría de estos alumnos dicen que es porque este tema es más difícil que el anterior y por lo tanto el método inductivo resultó demasiado difícil. Las ventajas del método deductivo es que era más fácil acordarse de las reglas al practicarlas después de haberlas repetido en la pizarra, y era más fácil tener una visión general y más control. Los que encontraron el método inductivo mejor para su aprendizaje dicen que es porque uno mismo tiene que pensar más y encontrar patrones, y que es más fácil acordarse de las reglas aprendiéndolas con este método.

Los que pensaron que el método deductivo era el más motivador dicen que es porque es más fácil entender lo que hay que hacer, es más fácil trabajar con el ejercicio y la enseñanza en la pizarra hizo que comprendieran mucho mejor las reglas. Un alumno dice: «*Cuánto más fácil es aprender más motivado se siente uno.*»⁶ Otro alumno dice que el método inductivo puede ser desmotivador si uno no logra resolver el ejercicio.

Como he dicho antes, Lyngsnes y Rismark (2007) presentan el principio inductivo como más favorable para el aprendizaje que el principio deductivo. No todos los alumnos están de acuerdo. En el tema de *ser/estar/hay* ocho alumnos pensaron que el método inductivo era el mejor, seis dicen que el método deductivo era el mejor y tres piensan que son igual de buenos para su aprendizaje. En el tema de *indefinido/imperfecto* nueve alumnos piensan que el método deductivo era el mejor, seis dicen que el método inductivo era el mejor y dos pensaron que eran igual de buenos. En su razonamiento muchos de las ventajas de los dos métodos que son mencionados por Lyngsnes y Rismark se encuentran confirmadas.

El tema que los alumnos conocían mejor desde antes era *ser/estar/hay* y al trabajar con este tema casi la mitad prefirieron el método inductivo. Muchos consideraban el tema *indefinido/imperfecto* más difícil y al trabajar con este tema más de la mitad prefirieron el método deductivo. El patrón que aparece aquí es que cuando el tema es más difícil para ellos, porque es nuevo y carecen de conocimientos previos, más alumnos prefieren el método deductivo, o sea el método que describen como el más fácil, porque el método inductivo llega a ser demasiado difícil y algunos alumnos no logran resolverlo, algo que significa que no aprenden las reglas y que hay peligro de desmotivación. A la vez se ve que cuando los

⁶ «Jo lettere det er å lære jo mer motivert blir man.»

alumnos manejan mejor el tema más alumnos prefieren el método inductivo, o sea el método que destacan como el más desafiante. Cuando los alumnos trabajan con un tema que ya conocen y manejan en cierto grado parece que muchos aprovechan más un método más desafiante porque en este caso no resulta ser demasiado difícil.

También hay diferentes opiniones en cuánto a cuál de los dos métodos era el más motivador. En el tema de *ser/estar/hay* once alumnos piensan que el método inductivo era el más motivador, cuatro alumnos pensaron que el método deductivo era el más motivador y dos alumnos pensaron que eran igual de motivadores. En el tema de *indefinido/imperfecto* seis alumnos pensaron que el método inductivo era el más motivador, nueve alumnos pensaron que el método deductivo era el más motivador y dos pensaron que eran igual de motivadores.

En el tema que los alumnos conocen mejor la mayoría encuentra el método inductivo más motivador y confirman lo que Lyngsnes y Rismark dicen sobre que la motivación viene a través de la curiosidad, iniciativa y creatividad, además para estos alumnos lo mejor era una variación y esta variación resultó motivadora. En el tema que los alumnos consideraban el más difícil la mayoría pensaron que el método deductivo era el más motivador. Lyngsnes y Rismark dice que una de las desventajas del método deductivo es que puede ser difícil mantener la motivación de los alumnos, pero en este caso parece que la motivación se mantiene a través del sentimiento de dominar el método y el tema.

Una de las cosas que quería averiguar en el trabajo con los dos métodos era si el aspecto de aprendizaje coincidía con el aspecto de motivación. La tendencia es la misma en los dos temas relevantes y la mayoría de los alumnos confirman que sí. Es decir, casi todos los alumnos encontraron que el método que era mejor para su aprendizaje también era mejor para su motivación. En el razonamiento de los alumnos encuentro el patrón siguiente: piensan que el método más motivador es el método más fácil, que mejor dominaban y/o el que les ayudó más a aprender. Con esto los alumnos confirman que la motivación no sólo es una buena base para el aprendizaje sino que también es una consecuencia de él, y que hay una conexión muy fuerte entre ellos.

Sólo dos alumnos pensaron que un método era mejor para su aprendizaje, pero que el otro era más motivador. Una alumna sentía que aprendía más con el método deductivo, pero aún así le motivó más el método inductivo y dice que es por qué era un método nuevo y desafiante. Otra alumna pensó que aprendió más del método inductivo, pero aún así le motivó más el método deductivo por qué era más fácil resolverlo. O sea, a pesar de aprender más con un método el

otro era más motivador o porque era nuevo, interesante y desafiante, o porque dio el sentimiento de dominio.

Las observaciones que hice durante la realización de los dos métodos y las respuestas de los alumnos a los cuestionarios nos brindan información interesante y útil, pero al analizarlo e interpretarlo hay que tomar en cuenta la influencia de la familiaridad de los alumnos con el método deductivo y la falta de familiaridad con el método inductivo. Si los alumnos hubieran estado igual de familiarizados con los dos métodos puede que los resultados hubieran sido diferentes. Aún así pienso que estos resultados contribuyen a enseñanzas válidas e importantes sobre los dos métodos y además arroja luz sobre un principio didáctico esencial, que forma parte de los principios MAKVIS, y es el principio de *variar*. Varios alumnos comentan que la variedad de métodos fue motivadora. Por eso pienso que es importante enseñar a los alumnos una amplia gama de métodos para trabajar y aprender, y así uno puede utilizar diferentes métodos como elemento de variedad para fomentar la motivación de los alumnos.

Considero que tanto el método deductivo como el método inductivo son buenos métodos que, como subrayan varios alumnos, se pueden complementar, y creo que es una ventaja que los alumnos se familiaricen con ambos. Opino que es ventajoso usar varios métodos en la enseñanza de los contrastes en la gramática española que no existen en la noruega para fomentar la motivación de todos los alumnos. Sin embargo, uno de los métodos que yo apliqué en el trabajo de los temas relevantes era nuevo para los alumnos y esto resultó en que en la actividad del método inductivo la aplicación del método «robó» un poco el enfoque del tema. Por eso considero que es mejor usar métodos que sean familiares para los alumnos en la enseñanza de temas más complejos.

En fin, según los resultados que tengo estoy de acuerdo con los alumnos que dicen que se debe usar los dos métodos para fomentar tanto el aprendizaje como la motivación. Sin embargo, creo que es importante pensar en qué orden uno debe usar los métodos. Según los comentarios de los alumnos pienso que al empezar un nuevo tema de gramática, sobre todo si es complejo, puede ser prudente trabajar con el método que los alumnos consideran el más fácil, es decir el método deductivo. Luego, cuando los alumnos conozcan y manejen el tema mejor, se puede desafiarlos más e introducir el método inductivo (que deben conocer de antes).

El uso de los métodos también se puede y se debe ajustar según el nivel individual. La teoría cognitiva de aprendizaje dice que es necesario construir el conocimiento gradualmente y la teoría sociocultural habla de tomar en consideración la zona próxima de desarrollo del alumno. También al elegir qué métodos usar opino que es importante adaptar esto al nivel real del alumno dentro de un tema. El hecho de darles ejercicios que son capaces de resolver es esencial para asegurar el sentimiento de dominio, algo que es muy importante para la motivación. Esta motivación será un combustible importante para su aprendizaje. Por eso no pienso que el método inductivo universalmente sea más ventajoso para el aprendizaje ni la motivación que el método deductivo. Por lo menos esto no es el caso cuando hay que enseñar los contrastes de la gramática española que no existen en la noruega. Sobre todo en la introducción y en la primera fase del trabajo con el tema creo que el método deductivo puede ser el más ventajoso tanto para el aprendizaje como para la motivación. Luego, cuando los alumnos tengan más competencia en el tema, uno puede complementar con el método inductivo.

5.4. El uso de ambos idiomas

El plan era explicar las reglas en ambos idiomas, anotar en español y animar a los alumnos a que hablaran y respondieran en español. Es decir, quería que el español fuera el idioma dominante y que el noruego sirviera como un apoyo para asegurar la comprensión, y por lo tanto la motivación, de los alumnos.

El desarrollo en la práctica

El desarrollo en la práctica de la enseñanza de los dos temas relevantes siguió el mismo patrón en ambos casos, así que los voy a comentar juntos. No obstante, destacaré si hay alguna diferencia significativa entre los dos temas. Además, trataré los dos métodos por separado para poder hablar bien de la realización de cada actividad.

- El método deductivo

Cuando enseñé en la pizarra con el método deductivo usé los idiomas como lo había planeado - primero explicaba las reglas en español, luego las traducía al noruego, y finalmente daba los ejemplos en español y los traducía. Al final anoté las reglas en español en el mapa mental en la pizarra. Es imposible observar en qué grado los alumnos entendieron lo que expliqué en español, pero muchos parecían entender la mayor parte de lo que dije tanto en español como en noruego y mientras explicaba anotaron independiente de qué idioma hablara.

Sin embargo, varias de las caras que observé me dieron la impresión de que algunos alumnos no entendieron hasta que expliqué la regla en noruego. Esta tendencia era más notable en el tema de *imperfecto/indefinido* y esto muy probablemente se debe a que era un tema más nuevo para los alumnos y además era el tema con las reglas más complejas. Estos alumnos tenían la tendencia de anotar a la vez o después de que hubiera explicado en noruego, algo que reforzó esta impresión. Además, cuando había anotado las reglas en español varios alumnos levantaron la mano para preguntar qué decía o qué significaba una palabra.

A pesar de que había animado a los alumnos a hablar lo más posible en español tendían a hablar en noruego cuando me preguntaban algo, cuando trabajaban juntos con el ejercicio y cuando explicaban sus respuestas del ejercicio al repasarlas juntos. Parece que automáticamente les salía el noruego al querer comunicarse y noté que cuando ellos me hablaban en noruego sentía que era natural responder en noruego, por lo menos con lo que era más complejo. En cuanto a las frases cortas y fáciles como «¡muy bien!» o «¿por qué?» siempre usé el español. Aún así siento que al trabajar con el método deductivo el idioma dominante fue el noruego.

- **El método inductivo**

Cuando los alumnos trabajaron con el ejercicio inductivo observé que, igual que con el ejercicio deductivo, los alumnos hablaban noruego el uno con el otro.

Cuando repasamos las respuestas y los alumnos tenían que formular las reglas la primera vez empezaron a explicar en noruego. Pero yo les animaba a intentar por lo menos formular la regla en español. Después de esto usaban un poco más de español, aunque sólo lograban contribuir con una palabra clave o una frase corta. Entonces juntos acordábamos una formulación en español y explicaba las reglas en español y noruego, traducía los ejemplos del ejercicio a noruego y escribía las reglas en español en el mapa mental de la pizarra, igual que con el método deductivo. Siento que en el trabajo con el método inductivo también el noruego fue el idioma dominante.

Impresión general

La idea de usar ambos idiomas era usar el español como idioma dominante para fomentar la motivación de los alumnos (al escucharlo y practicar usarlo) y usar el noruego como apoyo para asegurar la comprensión de los alumnos y así evitar que se desmotivaran al sentir que no dominaban el idioma y por lo tanto no podían seguir la clase. Sin embargo, lo primero que

noté al intentar aplicar esto fue que era muy difícil encontrar el equilibrio conveniente entre los dos idiomas. Por un lado había alumnos que parecían contentos con el uso de español y por el otro lado había alumnos que parecían no entender lo que explicaba en español y parecían más contentos o prestaban más atención cuando hablaba en noruego.

La tendencia en todas las clases de los temas relevantes con el método deductivo e inductivo fue que durante las presentaciones o explicaciones de las reglas usé una mezcla bastante equilibrada entre el español y el noruego, pero en cuanto a la comunicación con los alumnos, al repasar los ejercicios y discutir las respuestas, el noruego llegó a ser dominante. Además, los alumnos tendían a hablar la mayoría del tiempo en noruego en todas las actividades aunque algunos alumnos dijeron algunas frases en español.

Siento que fue correcto usar una mezcla de ambos idiomas para fomentar lo mejor posible la motivación de los alumnos, ya que el grupo tenía un nivel muy variado. Sin embargo, me gustaría haber involucrado más el español en las actividades, pero no sé si hubiera sido conveniente, ya que trataba de temas bastante complejos que incluso puede ser difícil entender en noruego, y además, ya que se trataba de un grupo de alumnos que en general no solía participar activamente en las actividades orales, no quería disuadirles más de participar exigiéndoles que hablaran en español. De hecho, tengo la impresión de que mi invitación a hablar español y, sobre todo, formular las reglas del ejercicio inductivo en español hizo que muchos alumnos evitaran participar.

Reflexiones y posibles mejoras

Como ya he explicado, mi planteamiento del problema inicialmente se enfocaba en el aprendizaje y no en la motivación, y por lo tanto no tengo comentarios de los alumnos de ningún cuestionario en que hablen directamente sobre el uso de ambos idiomas y su efecto en la motivación. Sin embargo, en el último cuestionario les hice una pregunta sobre en qué grado el uso de ambos idiomas contribuyó a su aprendizaje y las respuestas a esta pregunta puede reflejar de alguna manera si el alumno percibe esta mezcla como motivadora o no. Entonces usaré esto y mis observaciones como base de mis reflexiones sobre el efecto motivador del uso de ambos idiomas.

En total quince de veinte alumnos, o sea el 75%, dicen que el uso de ambos idiomas contribuyó a su aprendizaje en alto grado, tres alumnos pensaron que contribuyó medianamente y una alumna dice que contribuyó poco a su aprendizaje.

Asimismo, en el análisis del trabajo atendiendo a la diferencia entre el método deductivo e inductivo encontramos la siguiente conexión entre el aprendizaje y la motivación: los alumnos se sienten motivados cuando comprenden, sienten dominio y aprenden algo nuevo. Si aplicamos esta conexión al caso del uso de los dos idiomas podríamos deducir que los alumnos que piensan que el uso de ambos idiomas contribuyó a su aprendizaje también encontraron este elemento motivador, sobre todo en el caso de los alumnos que pensaron que contribuyó a su aprendizaje en algo grado.

El cuestionario no requería que los alumnos comentaran o que fundamentaran sus respuestas, pero de todas maneras cuatro alumnos dejaron un comentario adicional. Dos de estos alumnos subrayan la ventaja de hablar español y una de ellos expresa que desea más español: «*Me gustó que usaras español, podrías haber usado aún más español*»⁷. Los otros dos alumnos subrayan la ventaja del uso de noruego. Uno dice lo siguiente: «*bien, porque no todos comprenden cuando sólo se habla español*»⁸. El otro expresa el deseo de un uso extendido del noruego al decir que le gustaría que las reglas estuvieran escritas en noruego.

Las respuestas al cuestionario y los comentarios adicionales me hacen pensar que hice bien con la mezcla de español y noruego que utilicé al realizar las actividades con este grupo de alumnos. Hay alumnos que quieren más español y hay alumnos que quieren más noruego, y eso indica que lo que hice se encontraba en el medio de estos deseos.

Algo que no salió según el plan es que los alumnos casi no hablaron español durante estas clases. Creo que es importante que los alumnos hablen español en cada clase de español para poder practicarlo y aumentar la confianza en sí mismos en el nuevo idioma, ya que para muchos alumnos las clases de español es su única oportunidad de practicar hablarlo. No pienso que el hecho de que las clases trate de temas de gramática complejos deba ser una razón para que no practiquen hablar español.

Por eso les animé a hablar español y responder en español. Aun así los alumnos casi no hablaron español. Creo que una razón para esto es que los alumnos no estaban acostumbrados a hablar la lengua. A través de conversaciones que tuve con los alumnos durante el tiempo que estuve de práctica allí y la prueba oral (que no formaba parte de las actividades para este trabajo) me informé de que pensaban que en las clases de español no practicaban

⁷ «Likte at du brukte spansk, kunne brukt enda mer spansk.»

⁸ «Bra, fordi ikke alle forstår når det bare snakkes spansk.»

suficientemente hablar español y por eso muchos se sentían muy inseguros al hacerlo, y sobre todo si se trataba de hablar sobre algo que consideraban difícil o complejo.

Creo que usar una mezcla de español y noruego, y sobre todo el uso de español, y que los alumnos también usen ambos idiomas puede contribuir a hacer la enseñanza de los contrastes verbales de la gramática española que no existen en la noruega más motivadora. Pero no creo que la solución sea exigir que hablen español o animar a que hablen español en las clases de temas de gramática complejos si no están acostumbrados a hablar de gramática en español y si en general se sienten inseguros al hablarlo. Creo que esto puede llevar a que se sientan más inseguros e incómodos, y que se les quiten las ganas de participar oralmente. Opino que en la enseñanza de los temas más complejos de gramática, que en sí puede causar inseguridades, es importante que con la elección de idioma elijamos una mezcla de español y noruego que haga que se sientan cómodos, seguros y con ánimo de participar.

Un alumno expresó en el cuestionario que a él le gustaría que escribiera las reglas en noruego en la pizarra y seguro no es el único a quien le gustaría eso. Considerando la variedad del nivel de los alumnos de este grupo pienso que debería haberles dado este apoyo. A lo mejor la falta de este apoyo hizo que este alumno o estos alumnos no pudieran entender ni anotar bien las reglas. O si lo anotaron en español, luego, al querer usarlo como apoyo en otro trabajo, tal vez no entenderían lo que decía allí y por lo tanto no les ayudaría. Al sólo anotar en español hice el tema de gramática complejo, que en sí puede ser desafiante, aún más difícil para estos alumnos y les quité una oportunidad de sentir que dominaban el tema: esto, a su vez podría haber provocado desmotivación.

Una desventaja de tener que anotar en dos idiomas sería que tomaría más tiempo. Sin embargo, por sólo anotar en español tuve que pasar cierta cantidad de tiempo repitiendo lo que decía o aclarando dudas de los alumnos. Entonces, no creo que perdiera mucho tiempo en anotar en los dos idiomas. Además, así los alumnos que dominaban bastante bien el tema podrían sentirse más desafiados con el uso de español y los alumnos que encontraron el tema más difícil podrían a través del apoyo del noruego concentrarse más en entender y aprender las reglas, pero a la vez tener la influencia del español.

Creo que no es conveniente sólo hablar español en el nivel en que estaban mis alumnos de segundo año del insituto, y creo que el noruego es un apoyo necesario en la enseñanza de los temas más complejos de la gramática española. Sin embargo, creo que sería bueno poder usar el español como un factor motivador en esta enseñanza y el noruego sólo como un apoyo para

asegurar la comprensión y así evitar la desmotivación. Pienso que la mejor solución para poder hacer esto es desde el principio del curso crear un ambiente en que se anime a los alumnos a hablar español en cada clase de español, hasta en los temas de gramática, y en que no se trate principalmente de hablar correctamente o pronunciar perfectamente, sino comunicarse el uno con el otro, poner el idioma en práctica y aprender de sus errores. Creo que con esta base al encontrarse con la enseñanza de los temas de gramática más complejos va a ser mucho más fácil usar el español como un factor motivador.

5.5. El papel del profesor

Al planear la investigación hice un plan sobre qué contenido tratar, y qué métodos o actividades consideraba más útiles para fomentar el aprendizaje y la motivación de los alumnos al enseñar este contenido. Sin embargo, al leer las respuestas al último cuestionario me di cuenta de que hubo un factor que parece haber fomentado su motivación en una medida semejante a los métodos y las actividades, y este factor ni siquiera lo había considerado al planear la investigación. Este factor era mi papel como profesora, y considero que el profesor como factor motivador forma una parte importante de una enseñanza de los contrastes verbales de la gramática española que no existen en la noruega para fomentar la motivación de los alumnos. Por eso decidí incluirlo en este trabajo.

Impresión general

Durante mi tiempo de práctica me sentí cómoda. El español es una de mis grandes pasiones y me encanta enseñar esta asignatura. Me sentía muy motivada en las clases de español y siento que rápidamente llegué a tener una buena relación con los alumnos. Siento que había un ambiente agradable y positivo. Intenté tratar a los alumnos con respeto, comprensión e interés. Además les hice sonreír y reírse en cada clase, y siento que eso tuvo un impacto positivo en la motivación de todos. Sin embargo, por falta de experiencia, mucho de mi enfoque estaba en los métodos y en el contenido. Me gustaría haber tenido más enfoque en los alumnos para asegurarme de que todos prestaban atención y comprendían, y tener mejor contacto con ellos.

En cuanto a los métodos de trabajo y las actividades que utilicé, parece que a muchos alumnos les gustaron y que apreciaron la variedad. Sin embargo, introduje varios métodos nuevos a los

alumnos y creo que a veces el método o la actividad robó un poco la atención del contenido, como por ejemplo cuando usamos el método inductivo para los temas relevantes.

Reflexiones y posibles mejoras

Primero voy a presentar las respuestas del último cuestionario que son relevantes para esta discusión y luego las utilizaré junto con mis observaciones para reflexionar sobre cómo el profesor puede influir en la motivación de los alumnos.

En total 21 alumnos respondieron al quinto cuestionario (los que estuvieron presentes en la última clase). En la primera pregunta les pedí que dijeran su opinión general sobre mí como profesora. Resulta que todos los alumnos expresaron un alto grado de satisfacción de mi papel como profesora y mencionaron varias razones por las que se sentían así. Una alumna me calificó como *muy inspiradora*. En total ocho alumnos usaron las palabras *motivada*, *dedicada* o *entusiasta* para describirme. Siete alumnos dijeron que se notaba mi interés por el español y la enseñanza, y algunos confirmaron que mi interés les contagió. Además, un alumno dice que mi actitud positiva hizo la asignatura más interesante. Una alumna también menciona que apreciaba mi sentido de humor.

Lo que los alumnos describen en el párrafo anterior es la actitud que tenía cuando enseñaba y varios mencionan cómo esta actitud les influyó de una manera positiva. Con esta actitud contribuí a crear un buen ambiente y esto servía como un modelo a seguir, y todo indica que esto fomentaba la motivación de los alumnos.

Parece que mi actitud servía como un modelo a seguir por otro aspecto también. Varios alumnos dijeron que pensaban que tenía buenos conocimientos de español y que tenía una buena capacidad para hacerles ver la relevancia de esta lengua. Creo que esto también influyó en su motivación.

Varios alumnos también destacaron las cosas que consideraban buenas de mi enseñanza en sí. Dijeron que la enseñanza tenía buena variación y que estaba adaptada a su nivel. Mencionan que mi enseñanza tenía una buena estructura, que explicaba de una manera sistemática y comprensible, y que se notaba que me importaba involucrar a toda la clase. Varios dicen que aprendieron mucho durante mi estancia allí.

Los aspectos que los alumnos destacan como buenos de mi enseñanza son aspectos didácticos que, según muchas investigaciones, suelen fomentar la motivación de los alumnos;

les proporcionaba variación, les activaba y facilitaba el aprendizaje a través de las actividades, la estructura, las explicaciones y los sistemas. Es decir, adapté la enseñanza a su nivel y sus intereses.

También dicen que me percibían como alegre y amable, y por eso era fácil conectar conmigo. Un alumno también pone énfasis en que yo les traté con respeto y por lo tanto ellos me respetaron a mí. Estos comentarios indican que logré establecer una buena relación con los alumnos. Recordemos que Brophy (1987) argumenta que para que una estrategia de motivación funcione primero hay que cumplir ciertas condiciones fundamentales y dos de estas condiciones dependen de la capacidad relacional del profesor; hace falta un ambiente cálido que apoye y anime a los alumnos (1) y hace falta que los profesores conozcan y entiendan a los alumnos (2). En fin, el primer paso para fomentar la motivación de los alumnos parece ser establecer una buena relación con ellos y crear un buen ambiente en la clase.

Algunos alumnos también me dieron consejos sobre en qué podía mejorar y de los que son relevantes para esta discusión destaco al alumno que dijo que debería hacer un esfuerzo mayor para asegurarme de que todos prestaran atención. Es una observación importante porque para poder fomentar la motivación de los alumnos hace falta que te presten atención. Pienso que lo primero que hay que hacer es mejorar la observación para ver si tienes la atención de todos y buscar señales indirectas de desinterés o desmotivación. Si se ve a alguien que parece no prestar atención, se puede intentar involucrarlos en la enseñanza a través de una pregunta o, sobre todo si son varios los que no prestan atención, se debe considerar ir a un plan B y cambiar de actividad.

Una decisión importante que tienes que tomar como profesor es qué métodos de trabajo usar en la enseñanza y esta decisión puede influir mucho en la motivación de los alumnos. Por eso la segunda pregunta trataba de su opinión sobre los métodos de trabajo que habíamos usado durante todo mi período de práctica. En total 10 alumnos han comentado que apreciaron la variedad porque hizo la enseñanza más emocionante e interesante. También hay varios alumnos que dicen que los métodos facilitaban el aprendizaje y aprendieron mucho de ellos. Varios alumnos son más específicos y destacan ciertos métodos o actividades que preferirían como la enseñanza en la pizarra, trabajo en equipo, los mapas mentales y los métodos inductivo y deductivo, y la combinación de estos dos. Todo esto indica que los métodos de trabajo que elegí les motivaron, y de nuevo muchos confirman que apreciaron los métodos inductivo y deductivo, o por lo menos algún elemento que formaba parte de ellos.

También hay un alumno que dice lo siguiente «*Trabajamos mucho con la gramática, puede ser aburrido para muchos, pero pienso que las maneras en que hemos trabajado lo ha mejorado.*»⁹ Creo que esto es un comentario muy importante porque destaca el desafío que puede ser la enseñanza de gramática y a la vez confirma que los métodos y actividades que utilizamos para ella la mejoró. Esto significa que se pueden usar diferentes métodos o actividades para fomentar la motivación en la enseñanza de los temas relevantes.

Aunque la mayoría de los alumnos estaban muy contentos con los métodos que habíamos usado, varios alumnos me dieron sugerencias de mejora. Dos alumnos dijeron que querían más tiempo para resolver ejercicios, dos alumnos querían más actividades orales y a un alumno le gustaría trabajar más con escribir textos. Estas actividades se pueden fácilmente incorporar en la enseñanza de la gramática y opino que se debe hacer. De hecho creo que podría ser motivador combinar en mayor grado la enseñanza de la gramática con practicar las habilidades como hablar, escribir y leer. Esto no sólo es necesario para camuflar un poco el *peso* de la gramática, sino también para realmente aprender a usarla en la práctica, porque al fin y al cabo el poder usarlo en la práctica parece ser lo que más motiva a los alumnos.

También hay un alumno que comenta que había demasiada variedad en los métodos y actividades, tanto que llegó a ser confuso. Otro alumno dice que a veces había demasiado enfoque en los métodos y actividades, y le faltaba tiempo para asimilar el contenido. Soy consciente de que en mi periodo de práctica introduje muchas actividades nuevas y a veces robaron un poco la atención y el tiempo del contenido. La enseñanza que saco de esto, y que me subrayaron estos comentarios, es que es una ventaja construir el *banco de métodos y actividades* poco a poco con los alumnos y puede ser una ventaja no introducir un nuevo método al trabajar con un nuevo tema complejo de gramática. Tener variación es bueno, pero no a costa de la seguridad y estabilidad que necesitan los alumnos. Además, es importante darle suficiente tiempo a cada actividad para que los alumnos realmente puedan entrar en el contenido y trabajar bien con él.

Al final voy a discutir un poco más sobre cómo mi relación con los alumnos podría haber influido en su motivación porque la tercera pregunta del cuestionario trataba de mi conexión y relación con los alumnos, y pregunté si sentían que los había visto como alumnos e individuos. 17 de los 21 alumnos confirman que sí y varios tienen comentarios adicionales en

⁹ «Vi jobbet mye med grammatikk, det kan være kjedelig for mange, men synes at måtene vi har jobbet på har gjort det bedre.»

que fundamentan su respuesta. Varios alumnos mencionan la importancia de que me aprendí sus nombres desde el primer día. También hay varios alumnos que dicen que les animé a participar oralmente en clase y que tomaba en consideración sus aportaciones. También hay un alumno que dice que soy buena para ayudar y explicar de una manera que entienda. Además, una alumna conecta directamente la relación profesor-alumno con la motivación y dice:

«Esto es lo que mejor has hecho. Por ejemplo el hecho de que aprendiste los nombres de todos tan pronto es muy importante (...). Además la investigación muestra que una buena relación entre el profesor y el alumno es increíblemente importante para crear motivación.»¹⁰

De nuevo tenemos pruebas de la importancia de la relación profesor-alumno para la motivación. Además, mencionan factores que crean bases para esta relación; aprenderse los nombres, valorar su participación y sus aportaciones, y tomarme el tiempo para ayudarles y explicarles.

Un alumno dice que sólo se siente apreciado hasta cierto grado y dice que es porque tenía problemas para concentrarse y prefería hacer otras cosas que prestar atención en clase. Dice que me debería haber dado cuenta y tiene razón. De nuevo, hay que aplicar las soluciones que sugerí para detectar a los alumnos que no prestan atención y así poder ayudarles con su falta de concentración o simplemente activarles de alguna manera y no dejar que *se vayan*.

Dos alumnos dicen que se sienten vistos como alumnos, pero no como individuos. Uno de ellos dice que es porque no habíamos tenido una conversación de verdad. Y el último alumno dice que no se siente visto como alumno ni individuo y dice: *«en realidad no, tal vez hubo poco tiempo para poder hacer eso.»¹¹* Es verdad que sólo estuve unas semanas de práctica y que en el colegio carecemos de tiempo, pero es importante invertir bien el tiempo que sí tenemos y pienso que es necesario invertirlo en parte en la relación con los alumnos. En una clase hay muchos alumnos, pero cada uno de ellos necesita la atención y el interés de su profesor, y es tu trabajo como profesor asegurarte de conectar con todos ellos.

¹⁰ «Dette er det du har vært best på. Det at du for eksempel lærte navnene til alle elevene såpass tidlig er kjempeviktig (...) I tillegg viser forskning at et godt forhold mellom læreren og eleven er utrolig viktig for å skape motivasjon.»

¹¹ «Ikke egentlig, kanskje vært litt dårlig tid til å kunne gjøre det da.»

En fin, todos mis hallazgos y reflexiones subrayan lo que la investigación ya ha demostrado: El recurso más importante que tiene el profesor es uno mismo con sus conocimientos, actitudes, expectativas, creatividad y esfuerzo (Lyngsnes y Rismark 2007). Al crear un buen ambiente en clase y establecer relaciones positivas con los alumnos, se crea una buena base para fomentar la motivación de los alumnos. Es importante ya tener esta base antes de la enseñanza de los dos temas relevantes y al realizar esta enseñanza hay que adaptar las actividades y los métodos de trabajo a los alumnos para que los encuentren interesantes, motivadores y no demasiados complicados.

6. Los resultados de las pruebas

El objetivo de este capítulo es el de comparar el nivel alcanzado por los alumnos en el manejo de los dos temas de gramática elegidos en este trabajo, discutiendo las diferencias entre la prueba que hicieron al inicio del curso con la que hicieron al acabar la secuencia didáctica. Primero presento los resultados de las dos pruebas de cada tema, destaco las dificultades principales y comparo el resultado de las dos pruebas para ver si hay mejora y si han superado algunas dificultades. Luego presento mi impresión general después de haber analizado los datos. Después presento más en detalle las dificultades principales y mis teorías de por qué persisten varias dificultades después de haber realizado la enseñanza de los dos temas. Al final, como reflexión final, presento actividades que considero adecuadas para ayudar a los alumnos a superar estas dificultades.

6.1. Los resultados y las dificultades principales

Los alumnos tuvieron que hacer una prueba de gramática sobre los temas relevantes antes de empezar la enseñanza de estos temas y otra prueba similar después de haber realizado esta enseñanza. He comparado los resultados de las dos pruebas para encontrar una indicación de progreso en su aprendizaje, y si la motivación les ha hecho tener un buen dominio de estos temas complejos. He decidido comparar los resultados de en total 15 alumnos porque este grupo de alumnos participó en las dos pruebas y estuvo presente en todas las clases que pertenecían a la enseñanza de los dos temas.

En las pruebas no siempre escribieron el verbo en su forma correcta. Había algunas faltas de ortografía y de concordancia, y en el caso de indefinido e imperfecto había varios casos en que el verbo estaba conjugado incorrectamente. Sin embargo, al calcular la puntuación sólo me he enfocado en si los alumnos han elegido el verbo o el tiempo verbal correcto, es decir, si han sido capaces de aplicar correctamente las reglas de uso. Esto significa que para calcular la puntuación he descartado las faltas de ortografía y los errores de conjugación. Voy a comentar estos errores más en detalle después de presentar los resultados. A continuación presentaré los resultados por cada tema separado:

- Ser/estar/hay

La primera prueba muestra que varios alumnos dominaban muy bien este tema, mientras algunos tenían más dificultades. La puntuación más alta fue 18 de 19 respuestas correctas,

representado por tres alumnos, y el alumno que tuvo la puntuación más baja tenía 7 respuestas correctas. El promedio de los quince alumnos era tener 73,2% de las respuestas correctas.

En la primera prueba hay cinco oraciones que se destacan por el número de veces que los alumnos cometieron errores al usarlas. Abajo las presento y en paréntesis he puesto el número de estudiantes que se equivocaron en la oración:

- 1) *¡El café (...) frío! Tráeme otro, por favor. (5)*
- 2) *Pedro, (...) un señor aquí que quiere hablar contigo. (6)*
- 3) *Alejandra (...) muy guapa hoy. (8)*
- 4) *Jorge (...) de Cuba. Por lo tanto (...) cubano. (8)*
- 5) *Mis abuelos (...) muertos. (15)*

Parece que las dificultades principales son distinguir entre el uso de *estar* y *hay* para localizar a personas, distinguir entre propiedades características que definen a una persona y propiedades del sujeto relativas a una situación, y distinguir entre propiedades que definen a una persona y estados que son resultados de un cambio. Nótese que en la oración cinco todos los alumnos se equivocaron, donde lo más probable es que confundieran la durabilidad con el carácter definitorio de algo.

La segunda prueba muestra una mejora general en la comprensión por las reglas. Tres alumnos tuvieron todas las respuestas correctas y el alumno que tuvo la puntuación más baja tenía 9 de 19 respuestas correctas. El promedio de esta prueba fue 83,2% y esto equivale a una mejora de 10%.

En la segunda prueba que se destacan las mismas dificultades principales que se veían en la primera. Además, la cantidad de errores permanece casi igual. La única excepción es la oración 2, en que la cantidad de errores ha bajado considerablemente. Esto significa que ahora varios alumnos dominan el uso de *estar* para estados que son resultados de un cambio. Nadie dominaba este uso en la primera prueba y en la segunda prueba 9 alumnos lo dominan. Abajo presento las oraciones y en paréntesis he puesto la cantidad de estudiantes que se equivocaron en cada caso:

- 1) *¡La sopa (...) muy caliente! Me quemó la boca. (5)*
- 2) *Mi tío Martín (...) muerto. (6)*
- 3) *Lola, (...) una señora aquí que quiere verte. (6)*
- 4) *Pedro (...) muy guapo hoy. (7)*

5) *Milagros (...) de Chile. Por lo tanto (...) chilena. (7)*

- **Indefinido/imperfecto**

Los resultados de la primera prueba indican que los alumnos tenían menos competencia en este tema comparado con el otro. El alumno que sacó la mejor puntuación tuvo 15 de 16 respuestas correctas y el alumno que tuvo la puntuación más baja no tuvo ni una respuesta correcta. El promedio de respuestas correctas fue de 37,5%.

En la primera prueba hay ocho oraciones que se destacan por la cantidad de errores que cometen los alumnos. Abajo las presento:

- 1) *ESTUDIAR: Ana (...) todo el día. (10)*
- 2) *DORMIR/LLAMAR: Carlos (...) cuando lo (...) Lola. (11)*
- 3) *SER/VIVIR: Cuando (yo) (...) pequeña (...) en Santiago. (11)*
- 4) *VER: A las once todavía (...) la televisión. (13)*
- 5) *DECIR/IR: Luis (...) que (...) a viajar a La Habana. (13)*
- 6) *LEER: Pablo (...) el poema diez veces. (13)*
- 7) *HACER/ESTAR: Aquel día (...) mucho calor y yo (...) feliz. (14)*
- 8) *DECIR/QUERER/IR: Un día mi madre (...) que (...) viajar. Un año después (nosotros) (...) a Barcelona. (14)*

Según estos números parece que la mayoría de las oraciones y reglas de indefinido e imperfecto representaban dificultades serias para la mayoría de los alumnos en la primera prueba.

Los resultados de la segunda prueba muestran una clara mejora. Dos alumnos respondieron 16 de las 17 preguntas correctamente y la puntuación más baja fue dos respuestas correctas. En la segunda prueba puse un espacio en blanco más que en la primera por error. Esto significa que la puntuación más alta posible de la primera prueba era 16/16 y el de la segunda era 17/17. Por eso, para poder comparar con exactitud, decidí también presentar los resultados en porcentaje. En la segunda prueba el promedio fue tener 64,1% de las respuestas correctas. Esto implica una mejora de 26,6%.

En la segunda prueba hay cinco oraciones que se destacan por la cantidad de errores, y son las siguientes:

- 1) *HACER: Ayer (yo) (...) una torta. (8)*
- 2) *DECIR/PENSAR/IRSE: Un día mi hijo (...) que (...) estudiar en el extranjero. Un año después (...) a Colombia. (9)*
- 3) *TOCAR: Miriam (...) la puerta tres veces. (9)*
- 4) *CONTAR/CONOCER: Luis (...) que (...) Shakira. (10)*
- 5) *DESCANSAR/OÍR: Carlos (...) cuando (...) un sonido raro. (11)*

Se ve que sobre todo tres dificultades persisten: el estilo indirecto, aplicar la regla de uso de imperfecto para acciones pasadas dentro de las cuales se sitúan otras acciones pasadas (estas, en *indefinido*) y usar el indefinido para hablar de repeticiones de acciones pasadas terminadas, puntuales y únicas. Sin embargo, los números muestran que varios alumnos que no dominaban estos usos al principio, los dominan ahora.

Los resultados también indican que muchos alumnos han superado la asociación engañosa de conectar indefinido con algo puntual (entendido con «un momento concreto con duración limitada») y el imperfecto con duración, algo que causó los siguientes errores en la primera prueba:

- 1) *ESTUDIAR: Ana **estudiaba** todo el día. X* (entendían «todo el día» como duración)
- 2) *VER: A las once todavía **vio** la televisión. X* (entendían «a las once» como un momento puntual)

Seis de los alumnos que no lo dominaban en la primera prueba, lo dominaban en la segunda.

Además, en la segunda prueba seis alumnos más dominan el uso de imperfecto para expresar descripciones en el pasado.

Lo curioso es que en la primera oración ocho alumnos se equivocaron y sólo cuatro se equivocaron en la oración equivalente de la primera prueba. Es decir, la cantidad de errores se ha duplicado y esto implica que cuatro alumnos dominan este uso de indefinido peor en la segunda prueba. Una explicación puede ser que se han confundido y han pensado que podía ser una acción en progreso.

- **Errores de conjugación**

Los errores ortográficos y las faltas de concordancia fueron pocos y no excesivamente graves, así que voy a concentrarme en los errores de conjugación. En general los alumnos dominan bien la conjugación, pero hay dos errores típicos que varios alumnos cometen, y se encuentran entre las dificultades que anotamos en el capítulo 2.

El primero es que usan la conjugación de los verbos que terminan en -AR para los verbos que terminan en -ER o -IR (1), o viceversa (2), como muestran los siguientes ejemplos:

- 1) *Conocó* en vez de *conoció* y *dormó* en vez de *durmió*
- 2) *Tomía* en vez de *tomaba* y *tocía* en vez de *tomaba*

El segundo error típico es que usan la conjugación regular para verbos que son irregulares en indefinido, como se ve en los siguientes ejemplos:

- 1) *Deció* en vez de *dijo*
- 2) *Querió* en vez de *quiso*

6.2. Impresión general

La comparación de las pruebas muestra que el promedio de respuestas correctas ha subido en los dos temas. Esto indica que la enseñanza de los dos temas ha contribuido al aprendizaje de los alumnos. Según lo que los alumnos han comentado en sus cuestionarios las actividades que hemos realizado y la enseñanza que les he dado han influido positivamente en su motivación e interpreto que esta motivación les ha ayudado a mejorar su dominio de los dos temas. Sin embargo, los resultados de la última prueba muestran unos promedios de 83,2% y 64,1% y esto significa que todavía hay mucha potencial de mejora.

Además, noté que aunque muchos alumnos dominaban las reglas de los temas relativamente bien, no siempre escribieron el verbo en su forma correcta. Sin duda, es importante para la comunicación no sólo saber aplicar las reglas correctamente, sino también saber poner el verbo en su forma correcta. Por eso, en la sección de posibles mejoras, voy a discutir posibles soluciones para mejorar este aspecto también.

6.3. Errores típicos al principio y al final

Para poder discutir cómo se puede mejorar la enseñanza para que los alumnos dominen mejor los dos temas pienso que es necesario primero presentar qué aspectos o contrastes aprendieron a dominar y cuáles siguen siendo más difíciles, y buscar la explicación de por qué persisten esos problemas. Por lo tanto comienzo esta sección resumiendo brevemente cuáles son los errores típicos de la primera prueba que han podido resolver en la segunda. Luego presento

cuales son las oraciones en que más se equivocaron en la última prueba y por qué creo que persisten después de realizar la enseñanza.

No hubo ninguna dificultad que todos los alumnos lograran superar, pero hay sobre todo tres aspectos o contrastes en que se ve una mejora considerable. La primera es que más alumnos saben usar imperfecto para expresar descripciones y crear el escenario en el pasado. El segundo es que la mayoría de los alumnos han aprendido a diferenciar entre una propiedad duradera y un estado (que puede ser duradero o permanente) que es el resultado de un cambio. Esto indica que han superado la asociación, que puede ser engañosa, de conectar *ser* con algo duradero y *estar* con algo temporal. La tercera es que al parecer muchos alumnos también han superado la asociación engañosa de conectar indefinido con algo puntual (entendido con «un momento concreto con duración limitada») y el imperfecto con la duración, y han aprendido a tomar en consideración los aspectos necesarios para decidir cuál de los dos tiempos verbales emplear.

A continuación presentaré las oraciones que resultaron más difíciles para los alumnos y las presentaré por cada tema separado:

- **Ser/estar/hay**

Las cinco oraciones que resultaron ser las más difíciles para los alumnos de este tema son las siguientes:

- 1) *Pedro (...) muy guapo hoy.*
- 2) *¡La sopa (...) muy caliente! Me quemó la boca.*
- 3) *Mi tío Martín (...) muerto.*
- 4) *Milagros (...) de Chile. Por lo tanto (...) Chilena.*
- 5) *Lola, (...) una señora aquí que quiere verte.*

En la primera oración todos los que se equivocaron emplearon el verbo *ser* en vez de *estar*, que sería lo correcto. A mi entender esto se debe a una confusión entre una propiedad característica que define al sujeto que requiere que se emplee el verbo *ser*, y una propiedad del sujeto relativa a una situación que requiere que se emplee el verbo *estar*, como es el caso con esta oración. Creo que este error también se debe a que los alumnos que se han equivocado sólo han tomado en consideración el adjetivo *guapo* y no se han fijado en la palabra clave, el adverbio de tiempo *hoy*, para decidir qué verbo usar. Es decir, no han analizado bien el contexto.

En la segunda oración todos los que se equivocaron emplearon el verbo *ser* en vez de *estar*, que sería lo correcto. Creo que los alumnos que han empleado *ser* han elegido este verbo porque consideran «*muy caliente*» como una característica de la sopa. Sin embargo, en este caso «*muy caliente*» describe un estado y debe ir con *estar*. La frase «*me quemó la boca*» da una indicación de que la sopa está caliente *ahora*, es decir, es un estado temporal y no una característica. De nuevo, no han prestado suficiente atención al contexto.

En el caso de la tercera oración todos los que se equivocaron emplearon el verbo *ser* en vez de *estar*, que sería lo correcto. Me parece que esto se debe a que muchos alumnos asocian el verbo *ser* con algo duradero, piensan que no hay nada más duradero que estar muerto y por lo tanto emplean *ser* en esta oración. Es decir, parece que para decidir qué verbo usar han considerado el aspecto de duración de *ser* y el aspecto temporal de *estar*, cuando lo que deberían haber considerado es el significado del adjetivo *muerto*. Si hubieran analizado esto a lo mejor se habrían dado cuenta de que *muerto* no es una propiedad característica que define a una persona, sino un estado que es el resultado de una acción – *morirse* - y por lo tanto se debe usar el verbo *estar*.

El problema de la cuarta oración parece ser la primera parte: «*Milagros (...) de Chile*». Los que se han equivocado en esta oración emplearon el verbo *estar* en vez de *ser*, que sería lo correcto. No veo una razón en cuanto a las reglas de gramática para que emplearan *estar* en este caso, así que sospecho que se hayan confundido la preposición *de* con la preposición *en*. Si la preposición hubiera sido *en* habría sido correcto emplear el verbo *estar* porque expresaría una ubicación física, pero en este caso tenemos la preposición *de* que forma parte de la construcción '*ser + de*' que en este caso se usa para expresar origen.

En el caso de la quinta oración la mayoría de los que se equivocaron emplearon el verbo *ser* en vez de *hay*, que sería lo correcto. Pienso que esto se debe a que los alumnos están acostumbrados a usar *ser* con sustantivos en función de identificar y en los libros de textos suelen aparecer muchas construcciones en que se usan *ser* para identificar a una persona o un objeto como en los siguientes ejemplos: «*Es una mujer*», «*Es un libro de español*» y «*Es una chica simpática*». Si ignoramos la coma en la primera parte de la quinta oración, «*Lola (...) una señora*», es igual a esta construcción y se debe emplear el verbo *ser*. Sin embargo, la segunda parte de la oración, «*aquí que quiere verte*», crea un contexto en que se entiende que la oración no identifica a la mujer, sino que expresa su presencia. Por lo tanto se debe emplear *hay* en esta oración.

Además, un par de alumnos emplearon *estar* en vez de *hay*. Creo que este error se debe a que han mezclado el uso de *estar* para ubicar a personas y objetos definidos, con el uso de *hay* para localizar y expresar la presencia de una persona o objeto indefinido.

- **Indefinido/imperfecto**

Las cinco oraciones que resultaron ser las más difíciles para los alumnos de este tema son las siguientes:

- 1) *DESCANSAR/OÍR: Carlos (...) cuando (...) un sonido raro.*
- 2) *CONTAR/CONOCER: Luis (...) que (...) Shakira.*
- 3) *TOCAR: Miriam (...) la puerta tres veces.*
- 4) *DECIR/PENSAR/IRSE: Un día mi hijo (...) que (...) estudiar en el extranjero. Un año después (...) a Colombia.*
- 5) *HACER: Ayer (yo) (...) una torta.*

Lo interesante de la primera oración es que la regla empleada aquí se ha destacado como difícil en todas las actividades: el ejercicio deductivo, el ejercicio inductivo y las pruebas. Dos alumnos omitieron esta oración, tres alumnos omitieron la oración subordinada y un alumno omitió la oración principal. Pienso que esto indica mucha inseguridad. Los que se equivocaron en la oración principal emplearon el *indefinido* en vez de *imperfecto*, que sería lo correcto, y estos alumnos o tenían *indefinido* en la oración subordinada también o lo tenían en blanco. Lo correcto en esta oración es usar la regla del uso de *imperfecto* para acciones o situaciones pasadas dentro de las cuales se sitúan otras acciones pasadas con las cuáles se emplea el indefinido. Sin embargo, parece que estos alumnos han interpretado las dos acciones como terminadas, puntuales y únicas, y por eso han empleado el indefinido también en la oración principal.

Dos de los alumnos que se equivocaron en la oración subordinada han puesto el verbo en pretérito perfecto. O sea, «*Carlos descansaba cuando oído un sonido raro.*». Sospecho que esto se debe a que no sabían cómo conjugar el verbo correctamente en el tiempo verbal que querían usar y que se trata de un error de conjugación. Además había un alumno que empleó el imperfecto para las dos acciones de la oración. Pienso que este error se debe a que el alumno interpretó las acciones como dos acciones pasadas en su desarrollo que tienen lugar al mismo tiempo.

La segunda oración y la primera parte de la cuarta oración, «*Un día mi hijo (DECIR) que (PENSAR) estudiar en el extranjero.*», representan la misma dificultad, y se trata de hablar de algún hecho en estilo indirecto en el pasado. Fuera de los cuatro alumnos que omitieron las dos oraciones se destaca el siguiente error: «*Luis contaba que conoció a Shakira*», es decir, ponen los tiempos verbales al revés. A lo mejor se debe a que han interpretado la acción de contar como una acción pasada en su desarrollo o una descripción de una situación en el pasado, y que el hecho de conocer a Shakira era una acción terminada, puntual y única, y por lo tanto emplearon el indefinido. Sin embargo, algo me dice que muchos de estos errores se tratan de una confusión del momento porque varios alumnos que cometieron un error en una de estas oraciones respondieron la otra, que también representaba el estilo indirecto, perfectamente.

En la tercera oración lo correcto es emplear el indefinido porque se trata de acciones pasadas que se realizaron sucesivamente y además el contexto indica cuántas veces se realizó. Varios alumnos se han equivocado empleando el imperfecto. Creo que han empleado el imperfecto porque lo asocian con repeticiones en el pasado. Sin embargo, no han tomado en cuenta qué tipo de repeticiones se tratan, si constituyen un hábito o si son repeticiones de acciones únicas y puntuales que no forman parte de ningún hábito. Tampoco han analizado bien el contexto porque éste indica claramente cuántas veces se realizó la acción y por lo tanto se tiene que emplear el indefinido.

En la última parte de la cuarta oración, «*Un año después (...) a Colombia.*», y en la quinta oración se debe emplear el indefinido porque se trata de acciones pasadas terminadas, puntuales y únicas. Sin embargo, muchos alumnos han empleado el imperfecto. Pienso que estos son dos oraciones en que el contexto deja muy claro que hace falta emplear el indefinido y me extrañó que tantos alumnos se equivocaron. Tanto alumnos con baja como con alta puntuación se equivocaron en estas oraciones. Se me ocurren dos posibles explicaciones: o no conocían bien las reglas y adivinaron, o no analizaron suficientemente bien el contexto.

- **En general**

Si se mira bien las oraciones que representan más dificultades y mis sugerencias de por qué se destacan ciertas patrones se ve que en muchos casos se podrían haber evitado los errores analizando bien el contexto o tomando en consideración los aspectos relevantes. También parece que en varios casos se trata de una confusión entre dos aspectos aparentemente similares como por ejemplo el uso de *estar* y *hay* para localizar a personas. Además, veo que

en ciertos casos el problema parece ser que los alumnos tienen alguna asociación equivocada que les confunde en el momento de aplicar las reglas. Creo que también varios errores simplemente son un resultado de que muchos alumnos todavía no conocen o comprenden bien todas las reglas.

Cuando corregía las pruebas y analizaba los resultados lo que me interesaba era ver si los alumnos habían entendido y aprendido las reglas. Sin embargo, durante el proceso noté que varios alumnos no sabían escribir el verbo en su forma correcta. Estos errores de conjugación me hace pensar que es necesario incluir actividades en que los alumnos puedan enfocarse específicamente en practicar la conjugación.

6.4. Posibles mejoras

En esta sección presento actividades que considero adecuadas para ayudar a los alumnos a superar las dificultades principales y que serían conveniente incluir en la enseñanza de los dos temas relevantes. Primero presento actividades para dominar mejor las reglas en sí y después presento actividades para aprender bien la conjugación.

6.4.1. Dificultades con la comprensión de las reglas

Para ayudar a los alumnos a superar las dificultades más comunes pienso que es importante tener un enfoque especial en ellas cuando se enseñen los dos temas relevantes. Opino que la mejor manera de superar estas dificultades es aclarando de forma explícita la confusión que las causó. A continuación presentaré algunas actividades que considero adecuadas para este objetivo:

- Análisis de contexto

Cuando analizamos los errores más comunes parece que muchos se debían a que los alumnos no habían analizado bien el contexto. Por eso pienso que sería útil añadir ejercicios de análisis de texto a la enseñanza de los dos temas para que practiquen y se acostumbren a siempre tomar en cuenta el contexto. Se pueden elaborar muchos ejercicios diferentes y abajo presentaré un ejemplo:

SER/ESTAR/HAY

Analiza las oraciones de abajo y subraya las palabras que son claves para decidir qué verbo emplear.

- 1) Ana (...) muy guapa hoy.
- 2) Pablo, (...) una mujer aquí que quiere hablar contigo.
- 3) Mi casa (...) verde.'
- 4) Etc...

Creo que a través de este tipo de ejercicio van a sentir que tienen una herramienta poderosa que les ayuda a tener control sobre las reglas y por lo tanto dominar los temas relevantes. Además, pienso que los ejercicios de análisis de texto les podrían parecer motivadores a los alumnos, no sólo porque probablemente mejoran su dominio, sino también por el elemento de *investigación*. Recuérdese que el elemento que muchos alumnos destacaron como el más motivador del método inductivo fue la sensación de estar investigando. En fin, creo que esto sería una buena actividad para fomentar tanto el aprendizaje como la motivación de los alumnos, y ayudaría a los alumnos a superar muchas de las dificultades de los temas relevantes.

- **Recetas de aplicación de reglas gramaticales**

Parece ser que muchos de los errores se deben a que los alumnos se pierden en *la jungla de reglas* y en el momento de tener que aplicarlas en la práctica no saben bien qué aspectos tomar en consideración. Para ayudar a los alumnos pienso que sería útil crear algunos mapas para *la jungla de reglas* para que puedan orientarse bien. Una manera de hacer esto podría ser elaborar recetas de un procedimiento sistemático para encontrar qué regla aplicar. Creo que esto sería una herramienta muy útil para poder dominar reglas muy complejas. Abajo presento un ejemplo de cómo podría ser una receta de este tipo:

SER/ESTAR + Adjetivo

- 1) ¿Qué expresa el adjetivo?
 - A) Un estado = *emplea estar*
 - B) una propiedad = sigue a la pregunta 2.
- 2) ¿De qué tipo de propiedad se trata?
 - A) Propiedad duradera que define a una persona, cosa o concepto = *emplea ser*
 - B) Propiedad física cambiante = *emplea estar*
 - C) Propiedad del sujeto relativa a una situación = *emplea estar*

Pienso que si los alumnos pudieran usar este tipo de recetas al trabajar con aplicar las reglas en la práctica, con el tiempo verían los patrones, se acostumbrarían a pensar sistemáticamente

sobre los aspectos que tienen que considerar y, en el mejor de los casos, internalizarían la lógica de las reglas.

- **La práctica completa**

Ya he mencionado esta idea antes en la sección 5.5. y se trata de incorporar actividades que pongan en práctica las habilidades generales como hablar, escribir y leer, en la enseñanza de gramática. Creo que esto podría ser una buena solución para combatir las dificultades comunes de los temas relevantes porque a través de estas actividades diferentes los alumnos practican usar las reglas de muchas maneras diferentes. Al realizar estas actividades también se podría enfocar especialmente en las dificultades que tienden a persistir. Creo que esta variedad de actividades y la experiencia de usar las reglas en la práctica de diferentes maneras no sólo ayudaría a que los alumnos dominaran las dificultades, sino que también sería una manera motivadora de trabajar con los temas.

- **Información y aclaración de confusiones comunes**

Los profesores normalmente saben cuáles son las dificultades comunes de un tema de gramática, y pienso que este conocimiento es algo que se debe compartir con los alumnos. Si se hace la enseñanza de los temas en la pizarra se podría hablar más en detalle sobre las dificultades comunes y cómo superarlas, cuando se presentan las reglas. Uno podría también hacer una lista de errores típicos con la explicación de cómo evitarlos, que los alumnos podrían tener a mano cuando trabajan con ejercicios o escriben textos. La idea es que los alumnos sean conscientes de las *trampas* típicas porque así es más probable que logren evitarlas.

6.4.2. Actividades para evitar errores de conjugación y concordancia

Cuando vi los errores de conjugación en las pruebas me di cuenta de que mi enseñanza carecía de un aspecto importante y por lo tanto no era completa. Me había enfocado mucho en la comprensión de las reglas, pero no contenía actividades que ayudaran a los alumnos a practicar bien poner los verbos en su forma correcta. Pienso que los dos aspectos son esenciales para poder comunicar bien. Por lo tanto, la próxima vez que realice la enseñanza de los temas relevantes quiero incluir actividades que se enfoquen principalmente en la conjugación y la concordancia. A continuación presentaré algunas sugerencias de actividades:

- **Enseñanza en la pizarra sobre la conjugación y concordancia**

Creo que podría ser útil repasar la conjugación de los verbos regulares y los verbos irregulares más comunes de indefinido e imperfecto con la enseñanza en la pizarra. No sólo presentar las conjugaciones, sino también discutir con los alumnos cuáles son los patrones. Creo que es importante mostrar que los verbos irregulares también tienen sus patrones. Si los alumnos se familiarizan con estos patrones creo que esto les ayudaría mucho al momento de usar los verbos en la práctica.

- **Hoja de apoyo**

Pienso que sería bueno elaborar una hoja de papel que contenga la conjugación de los verbos regulares y los verbos irregulares más comunes de indefinido e imperfecto. En esta hoja se debe destacar el patrón y pienso que sería bueno usar códigos de colores. De esta manera tendrían una visión estructurada y ordenada de las conjugaciones, y los códigos de colores les ayudarían a ver las irregularidades, las similitudes y las diferencias. Pienso que todo esto contribuiría a que comprendieran y memorizaran más fácilmente las conjugaciones. Además, sirve como apoyo cuando los alumnos hacen ejercicios o escriben textos.

- **Ejercicios con enfoque en la conjugación**

Creo que sería ventajoso incluir algunos ejercicios en que los alumnos se enfocaran en practicar la conjugación. En los ejercicios en que tienen que decidir qué verbo o qué tiempo verbal usar, como es el caso con los ejercicios deductivos que hicieron en el trabajo con los temas relevantes, el enfoque principal de los alumnos naturalmente estaba en emplear el verbo o tiempo verbal correcto, y no en cómo conjugar el verbo. Entonces, para tener una enseñanza más completa pienso que a veces sería conveniente darles ejercicios en los que les obligemos a enfocarse en la conjugación, como en el ejemplo de abajo:

INDEFINIDO. Rellena los espacios en blanco con la forma correcta de indefinido. Acuérdate de la concordancia.

- 1) ESTUDIAR: Ayer María (...) mucho.
- 2) HACER: ¿Qué (...) (vosotros) en clase hoy?
- 3) DECIR: (yo) te lo (...) muchas veces.
- 4) ETC..

7. Conclusión

Cuando planeé la enseñanza de los dos temas relevantes tenía ideas claras acerca de qué elementos o actividades podrían fomentar la motivación de los alumnos. Decidí realizar y analizar el efecto de la discusión sobre la gramática y la relevancia del español, el uso de los métodos inductivo y deductivo, y el uso de una mezcla entre el español y el noruego. Además realicé dos pruebas de gramática para medir el aprendizaje y analizar la relación entre la motivación y el aprendizaje.

Es imposible dar una respuesta universal a cuál es la mejor manera de enseñar los contrastes verbales españoles que no existen en la gramática noruega para fomentar la motivación de los alumnos basándose en esta pequeña y breve investigación realizada en un solo curso de español. De todas maneras pienso que esta experiencia ha dado algunos frutos y por lo tanto contribuirá a que se pueda enseñar esta parte de la gramática lo mejor posible para fomentar la motivación.

La prueba final mostró que la competencia de los alumnos había mejorado en los dos temas y según sus comentarios y mis observaciones mucho de este aprendizaje se debe a la motivación, al sentimiento de estar empleando el tiempo en algo fructífero y en la conciencia de estar avanzando en su conocimiento, y todo indica que las actividades que realizamos como parte de la enseñanza habían contribuido a esta motivación, con las dos claves de ser variadas y permitir a los alumnos poner en práctica distintos aspectos de las reglas y su uso.

He encontrado también que antes de empezar la enseñanza de un tema gramatical complejo puede ser conveniente para la motivación tener una discusión en clase sobre la gramática y la relevancia del español, lo que tiene como objetivo mejorar la relación que los alumnos tienen con la gramática y dar valor a la asignatura al demostrar su relevancia. Opino que esta discusión puede contribuir a que los alumnos afronten la enseñanza de gramática con una actitud más positiva. Para que sea lo más motivadora posible pienso que es importante que la discusión tenga base principal en los alumnos, que los active a través de actividades variadas y que les dé tiempo suficiente para realmente poder reflexionar sobre los temas.

En cuanto a los métodos deductivo e inductivo he visto en la práctica que tienen ventajas diferentes. Los dos métodos y la combinación de ellos motivaron a los alumnos. Pienso que es bueno usar varios métodos al trabajar con los temas relevantes porque muchos alumnos destacan la variación como motivadora. Sin embargo, no se debe exagerar la variación de métodos, porque esto puede llevar a estresar, confundir y hacer sentir inseguros a los alumnos.

Además, pienso que es muy importante usar métodos que los alumnos ya conozcan de antes, y que se use un método sencillo al principio y cuando tengan más competencia en el tema se puede complementar con métodos más difíciles. De todas maneras, considero que lo más importante es adaptar los métodos al grupo y al nivel individual.

También pienso que el uso de una mezcla de español y noruego en la enseñanza de los temas relevantes puede ser motivadora. La idea es usar el español para motivar y usar el noruego como apoyo para asegurar la comprensión y por lo tanto la motivación. Lo esencial al realizar esto es que en estos niveles iniciales se use una mezcla de los dos idiomas que haga que los alumnos se sientan cómodos, seguros y con ánimo de participar.

Las actividades ya mencionadas forman parte de la enseñanza de los dos temas y pueden influir positivamente en la motivación de los alumnos. Sin embargo, mi hallazgo principal es que el trabajo de motivar a los alumnos en la enseñanza de los temas relevantes empieza mucho antes de realizarla e incluso antes de planearla. Todas mis reflexiones apuntan en la misma dirección: para poder fomentar la motivación de los alumnos en la enseñanza de los contrastes verbales que no existen en la gramática noruega es absolutamente imprescindible una buena base de conocimiento gramatical y didáctico.

Si quiero realizar una enseñanza de los contrastes verbales en la gramática española de la mejor manera para fomentar la motivación de mis alumnos tengo que empezar conmigo misma. Tengo que ser un modelo de seguir y tener una actitud positiva que muestre mi motivación y mi interés por el español y por los alumnos. Hace falta establecer una buena relación con ellos, que parta del mutuo respeto. Además, hace falta conocerlos y verlos como alumnos e individuos. Con esta base será más fácil elegir las actividades y métodos adecuados para un grupo de alumnos de manera que se logre fomentar su motivación.

Bibliografía

- Bjørndal, Cato R.P.(2013) *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. (Kapittel 2, 3, 5 og 6)
- Bjørke, C. m.fl. (2014): *Fremmedspråks-didaktikk*. Oslo: CAPPELEN DAMM. (Kapittel 1, 8 og 9)
- Bosque, Ignacio. (2010) *Nueva gramática de la lengua española, MANUAL*. Madrid: Real academia Española. (Temas 13.2.5, 23.5 y 23.6, 15.3.1, 41.4.3a, 37.3, 13.2.5a, 37.5.1b, 37.5.3f, 37.5.1c)
- Chiquito, Ana Beatriz. (2009) *Spansk referanse-grammatikk, moderne språkbruk i Spania og Latin-Amerika*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. (Kapittel 18 og 29)
- Guldal, T. M. og Otnes. H. (red.) (2011). *Språkfag 4 'Grammatikkundervisning' – Idéhefter for lærere*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Krumsvik, Rune Johan og Säljö, Roger (red) (2013) *Praktisk-pedagogisk utdanning, En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. (kapittel 4, 6 og 16)
- Lyngsnes, Kitt og Rismark, Marit. (2007) *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. (s. 114-116, kapittel 5)
- Mikkelsen, Rolf og Fladmoe, Henrik. (red) (2009). *Lektor – adjunkt – lærer, artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: universitetsforlaget. (Kapittel 8)
- Ogden, Terje (2012) *Klasse-ledelse, praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. (Kapittel 2 og 3)
- Tornberg, Ulrika (2012) 2.utgave. *Språkdidaktikk*. Bergen: fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS (Kapittel 8)
- http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf 2016(<http://1>)
- <http://data.udir.no/kl06/FSP1-01.pdf> 2017(<http://2>)
- https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_1k06.pdf 2017(<http://3>)